

Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?

OsloMet – storbyuniversitetet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i religion, livssyn og etikk

SKUT5910

Leonardo Gari Faba-Sack

Kandidat nr. 918

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

15. Mai. 2018

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hva er dannelse?	10
1.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hva sier skolepolitiske styringsdokumenter om dannelse og skolensmandat?	10
1.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hva mener religionsdidaktikere er legitimt innhold i religions- og livssynsundervisning i skolen?	10
1.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hva mener KRLE-lærere er riktig innhold i KRLE-faget?	11
1.2 Oppgavens struktur	11
2.0 Dannelse: i teori og praksis	12
2.1 Dannelse – én definisjon	13
2.2 Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori	13
2.2.1 Hovedmomenter i Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteorien	14
2.2.2 Formale og materiale dannelsesteorier	15
2.2.3 Klafkis kategorisk kritisk-konstruktive dannelsesteori	16
2.2.4 Samfunn, autonomi og allmenndannelse	16
2.2.5 Grunnholdninger i Klafkis dannelsesteori	17
2.2.6 Samtids nøkkelp problemer	17
2.2.6 Kort oppsummering av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori	18
2.3 Didaktiske modeller – struktur for god undervisning	18
2.3.1 Relasjonstenkning	19
2.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	20
2.3.3 Kort oppsummering av den didaktiske relasjonsmodellen	22
3.0 Metode	23
3.1 Valg av kildetyper	23
3.1.1 Hvorfor analysere skolepolitiske styringsdokumenter?	23
3.1.2 Hvorfor analysere tekster skrevet av Sødal, Skeie og Andreassen?	24
3.1.3 Hvorfor intervju KRLE-lærere?	25
3.2 Semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer	25
3.3 Utvalg	27
3.4 Validitet og reliabilitet	27
3.4.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier i denne oppgaven	28
3.5 Etske overveielser	29
3.5 Forfatteren er en mulig feilkilde	30

4.0 Analyse av politiske styringsdokumenter	30
4.1 Opplæringsloven	31
4.1.1 Formålsparagrafen i opplæringsloven	31
4.1.2 ”KRLE-paragrafen” i opplæringsloven.....	32
4.1.3 Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning	33
4.1.4 Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisnings – En historisk betydning	33
4.2 Læreplanverkets generelle delen	34
4.2.1 Det meningssøkende mennesket	36
4.2.2 Det allmenndannede mennesket.....	37
4.3 KRLE-læreplanen.....	40
4.4 Styringsdokumenter oppsummering.....	42
5.0 Religionsdidaktikere om religions- og livssynsundervisning	42
5.1 Sødals syn på religions- og livssynsundervisning	43
5.1.1 Sødal – Om objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning	44
5.2 Andreassens syn på religions- og livssynsundervisning	45
5.2.1 Andreassen – Om objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning	48
5.3 Skeies syn på religions- og livssynsundervisning.....	49
5.4 Oppsummering – analyse av religionsdidaktikere.....	52
6.0 Intervjuresultatene.....	52
6.1 Den generelle bakgrunnsinformasjon	53
6.1.1 Generell informasjon - Informant 1	53
6.1.2 Generell informasjon - Informant 2	53
6.1.3 Generell informasjon - Informant 3	54
6.1.4 Generell informasjon - informant 4.....	54
6.2 Intervjuets første hovedspørsmål	54
6.3 Intervjuets andre spørsmål	56
6.4 Intervjuets tredje hovedspørsmål:	58
6.5 Intervjuets fjerde hovedspørsmål.....	59
6.6 Intervjuets femte hovedspørsmål	61
6.7 Intervjuets sjette spørsmål.....	62
6.7.1 Hvordan arbeider med religionskritikk:	63
6.7.2 Hvorfor religionskritikk bør være en del av KRLE-undervisningen	64
6.8 Intervjuets sjette hovedspørsmål.....	64
7.0 Videre drøfting – Dannelsesperspektiver i lys av Klafki og relasjonsmodellen	66
7.1 Komponent 1: Elevenes holdninger	67

7.2 Komponent 2: Eksistensielle og dype spørsmål	69
7.3 Komponent 3: Fagkunnskap, kategorier og selvinnsikt.....	72
7.4 Komponent 4: Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning.....	74
7.5 Dannesperspektivet i KRLE – en modell	76
7.6 Ordinært fag – ordinært dannesperspektiv	77
8.0 Konklusjon.....	79
9.0 Litteraturliste.....	81
10.0 Vedlegg	84
Vedlegg A – Intervjuguide	84
Vedlegg B – Meldeplikttest fra Norsk senter for forskningsdata.....	86

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på seks år ved OsloMet - storbyuniversitetet. Da jeg startet i 2012 hadde jeg aldri trodd at jeg noen gang skulle levere en masteroppgave. Det har vært en lang reise full av utfordringer og læring, og det samme gjelder arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil gjerne takke veilederne mine, Per Anders Aas og Øystein Brekke. Det er takket være de gode veiledningssamtalene, og konstruktive tilbakemeldingene at jeg har klart å levere denne masteroppgaven. Tusen hjertelig takk til dere begge!

Så vil jeg gjerne takke mine foreldre. Til min mor, tusen takk for at du reddet meg fra meg selv så mange ganger. Du er grunnen til at jeg ikke droppet ut av videregående skole. Det er også du som har vist meg verdien av læreryrket, og inspirert meg til å selv bli lærer. Til min far, tusen takk for at du alltid har insistert på at jeg burde ta mer utdanning. Jeg kan huske flere tilfeller hvor jeg vurderte å ikke fullføre masterstudiet, og det var dine ord som motiverte meg til å fullføre oppdraget.

Leonardo Gari Faba-Sack

Oslo, 15. Mai 2018.

Sammendrag

Denne oppgaven forsøker å svare på spørsmålsstillingen *Hvordan kan dannelsesperspektiv i kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter KRLE) forstås?* For å gjøre dette har jeg hentet kunnskap fra politiske styringsdokumenter, tekster skrevet av sentrale religionsdidaktikere, og datamateriale fra intervju med fire KRLE-lærere. Skolepolitiske styringsdokumenter ble analysert for å se hvordan myndighetene får frem skolemandatet, og hvilke mål er formulert for å fullføre dette samfunnsoppdraget skolen har blitt tildelt.

Kunnskapen fra religionsdidaktikerne, H.K Sødal, B. O. Andreassen og G. Skeie ble brukt for å få en bedre forståelse av ulike måter religionsdidaktikere tolker skolemandatet. Kunnskapen fra disse religionsdidaktikerne har vist at debatten om legitimt innhold i religions- og livssynsundervisning er høyest aktuell, og at det finnes ulike meninger om dette. Dette viser at det er behov for mer kunnskap om legitimt innhold, samt undervisningsmetoder som bidrar til å best realisere skolemandatet.

Kvalitative semi-strukturerte intervjuer ble gjennomført med fire KRLE-lærere for å få kunnskap fra praktikerne som befinner seg i praksisfeltet. Det var nødvendig å intervju KRLE-lærere som jobber aktivt med KRLE-faget, fordi de har tilgang til erfaringer og kunnskaper om myndighetene, noe religions- og livssynsdidaktikere ikke har tilgang til.

Kunnskapen fra disse tre ulike kilder har blitt konfrontert med Klafkis kritisk-konstruktiv dannelsesteori og den didaktisk relasjonsmodell. Klafkis kritisk-konstruktiv dannelsesteori er en moderne, aktuell, og analytisk redskap som ble brukt for å presentere en anerkjent forståelse av dannelsesbegrepet, og komplementet som er nødvendige for dannelselse i skolen. Klafkis dannelsesteori er grunnlaget for hvordan dannelselse forstås i denne oppgaven. Den andre teorien som er brukt i oppgaven er den didaktiske relasjonsmodellen. Den ble brukt for å presentere en moderne forståelse av relasjoner som er av betydning for god undervisnings-praksis, noe som er en forutsetning for skoleundervisning i tråd med skolemandatet.

Oppgaven konkluderer med at dannelsesperspektiv i KRLE er satt sammen av fire hovedkomponenter: 1) Arbeid med elevenes holdninger, 2) faktakunnskap, 3) dype spørsmål, og 4) objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Måten dannelsesperspektivet forstås i denne oppgaven blir presentert til slutt i en modell. Modellen er ment som et bidrag til debatten om

legitimt innhold i KRLE og dannelse. Den er ikke ment som et punktum, og videre forskning innen emnet både vil og bør komme. Modellen viser også at dannesperspektivet i KRLE er satt sammen av komponenter, som skal være en del av alle andre skolefag, og dette underbygger KRLEs plass som ordinært skolefag på lik linje med de andre.

1.0 Innledning

Lærerstudenter som meg selv blir undervist at norsk skole har blitt tildelt et mandat, eller et samfunnsoppdrag. Dette mandatet er dannelse. Likevel, lærerstudenter lærer at dannelse er et komplekst begrep, og at det finnes ulike synspunkter og meninger om hva dannelse egentlig er. Studenter lærer at det finnes ulike syn blant pedagoger og fagdidaktikere om hvilket undervisningsinnhold, og hvilke undervisningsmetoder som er best egnet i en skoleundervisning som har dannelse som et overordnet mål.

Som lærerstudent har jeg sett nærmere på et problem knyttet til dannelse og religionsundervisning i skolen. Problemet er at fagdidaktikere er uenige om hva elever burde lære, og hvordan religions- og livssynsundervisning burde foregå. Jeg valgte derfor å skrive om dannelse og religions- og livssynsundervisning for å studere denne problematikken nærmere. Jeg ville løse problemet ved å finne et svar på hva som er legitim, relevant og nødvendig undervisnings-innhold i religions- og livssynsundervisning i skolen. Dette ville jeg gjøre sett i lys av de forskjellige kravene som elever blir stilt overfor når de skal delta og bidra i samfunnslivet.

For å gjøre dette bruker jeg Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori som referanseramme for hva dannelse er. Teorien er en moderne og et aktuelt analytisk redskap som beskriver hvilke komponenter skoleundervisning burde inneholde. Klafkis dannelsesteori er derfor et fast holdepunkt i oppgaven. Jeg bestemte meg for i tillegg å bruke den didaktiske relasjonsmodellen for å kaste lys på ulike hensyn man må være bevisst på når man skal planlegge, gjennomføre og vurdere god undervisningspraksis. God undervisningspraksis er en forutsetning for dannelse, og dannelse er oppdraget skolen har fått fra samfunnet.

For å løse problemet om hvilket innhold og metoder som er egnet for religions- og livssynsundervisning, har jeg sett på tre ulike kilder som kan gi meg mer innsikt om dette. Hver av disse tre kildene kaster lys over forskjellige typer kunnskap. Disse kunnskapene gjør at jeg kan danne meg et nyansert bilde av hvordan man best kan oppfylle skolens mandatet i forhold til dannelse i religions—og livssynsundervisning. De tre kildene jeg har sett på er politiske styrings dokumenter, religionsdidaktiske tekster, og KRLE-lærere.

Politiske styringsdokumenter viser meg hvordan skolemandatet beskrives av myndighetene, og hvilke mål for undervisningen som er formulert. Religionsdidaktiske tekster viser ulike

posisjoner i den religionsdidaktiske debatten om hva som er legitim kunnskap i religions- og livssynsundervisning, og forteller meg hvordan fagdidaktikerne i det religions- og livssynsdidaktiske feltet tolker skolemandatet. Den tredje kunnskaps kilden er praktikerne som befinner seg i praksisfeltet, nemlig KRLE-lærere. Kunnskap fra praktikerne i et praksisfelt nyanserer bildet fordi det forteller meg hvordan KRLE-lærere tolker skolemandatet, og fordi praktikerne har tilgang til unike erfaringer som myndighetene og fagdidaktikerne ikke har tilgang til.

Jeg vil konfrontere kunnskapen fra disse tre ulike kildetyper med Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg vil gjøre dette for å vise at både innhold og undervisningsmetode er av betydning når det gjelder dannelsesperspektivet i religions- og livssynsundervisning. Det vil si at både metode og innhold i undervisningen er viktige og likeverdige didaktiske aspekter i KRLE undervisningen. Jeg vil også bruke Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og relasjonsmodellen for å vise at innholdet i KRLE-undervisningen burde ha som mål å påvirke elevene på et personlig nivå, og at dette ikke er noe man skal være redd for å gjøre.

Jeg avslutter oppgaven ved å legge frem min dannelsesperspektiv modell for KRLE. Denne modellen er ikke et ”punktum” i debatten om dannelse og religions- og livssynsundervisning, men snarere ment som et bidrag til den fagdidaktiske debatten om legitimt innhold og metode innen emnet. Modellen er ment å brukes som et redskap til å synliggjøre hva slags innhold jeg mener religions- og livssynsundervisning burde inneholde.

Jeg viser i dannelsesperspektivmodellen at for å oppfylle samfunnsoppdraget skolen har blitt tildelt, så burde religions- og livssyns-undervisning basere arbeidet på fire kjerne komponenter. Det første er faktakunnskap om religioner, livssyn og etikk. Det andre området er arbeid med elevs holdninger gjennom varierte undervisningsmetoder som dialog og kritisk refleksjon. Det tredje kjerneområdet er arbeid med dype spørsmål hvor man ikke skal være redd for å involvere elevene på et personlig nivå. Det fjerde komponenten er objektiv, kritisk, og pluralistisk KRLE-undervisning, som er rammen for de tre andre komponenter i modellen. Det vil si at en objektiv, kritisk, og pluralistisk undervisning er et ufravikelig krav for skolen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg fokusere på fire forskningsspørsmål. Disse spørsmålene konkretiserer hvilken kunnskap jeg trenger for å kunne svare på problemstillingen, samt representerer den røde tråden i oppgaven.

1.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hva er dannelse?

Med dette forskningsspørsmålet ville jeg sette lys på faktumet at dannelse er et komplekst begrep, og at det ikke finnes ett fasit svar på hva dannelse er. Her er det mange ulike synspunkter. Dette er et viktig spørsmål da forståelsen av begrepet dannelse påvirker hva man anser som legitim kunnskap og undervisningsmetoder i skolen. I denne oppgaven bruker jeg Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori som forklaringsnøkkel for hva dannelse er. Jeg bruker Klafkis dannelsesteori fordi den representerer et aktuell og moderne analytiske redskap som forener tidligere dannelsesteorier.

1.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hva sier skolepolitiske styringsdokumenter om dannelse og skolensmandat?

For å svare på dette forskningsspørsmål vil jeg analysere opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen, og læreplanen for KRLE-faget. En analyse av disse styringsdokumenter er viktig og nødvendig fordi det viser hvordan myndighetene har formulerer skolens mandat, og hvilket mål er definert som en del av dette mandat.

1.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hva mener religionsdidaktikere er legitimt innhold i religions- og livssynsundervisning i skolen?

Ved å svare på dette spørsmålet forsøker jeg å synliggjøre den aktuelle fagdidaktiske debatten om legitimt innhold i religions- og livssynsundervisning. I denne debatten finnes det to hoved fronter som debatterer skolemandatet. Videre har hver av disse frontene en annen måte å tolke skolemandatet og derfor et annet syn på legitim innhold i religions- og livssynsundervisning i skolen. Jeg vil presentere disse to frontene ved å fokusere på tekster skrevet av tre religionsdidaktikere som er sentrale og aktuelle aktører i debatten om dannelse og religions- og livssynsundervisning. Hensikten med å se nærmere på denne debatten er å få en mer nyansert

kunnskap om undervisningsinnhold, dannelse, og religions- og livssynsundervisning, for å kunne svare på problemstillingen.

1.1.4 Forskningsspørsmål 4: Hva mener KRLE-lærere er riktig innhold i KRLE-faget?

Oppgavens fjerde forskningsspørsmål handler om å konkretisere behovet for å lære mer om hva praktikerne i praksisfeltet har å si om dannesperspektivet i KRLE. Med praktikerne mener jeg KRLE-lærere som arbeider aktivt med KRLE-faget i grunnskolen. Ved å intervju KRLE-lærere kan jeg få kunnskap om undervisningsinnhold, og dannelse innen faget, som jeg ikke kan få fra styringsdokumenter eller den religionsdidaktiske debatten om dannelse og religions- og livssynsundervisning. Dette bidrar da til å danne et mer nyansert bilde av hva som kan være dannesperspektivet i KRLE.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har åtte hovedkapitler. I første kapittel redegjøres det for motivasjonen bak oppgaven; hva jeg har forsøkt å finne ut, og hvorfor jeg ville finne det ut. I oppgavens andre kapittel utreder de to sentrale teorier brukt i oppgaven. Det første er Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, som er fundamentet for denne oppgaven. Jeg begynner med Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori for at leseren skal forstå hvordan begrepet dannelse forstås og brukes i denne oppgaven.

Videre i kapittel to ser jeg nærmere på den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen er anerkjent og hyppig brukt i norsk lærerutdanning. Den brukes i denne oppgaven fordi den forteller noe om viktige relasjoner knyttet til planlegging, gjennomføring, og vurdering av skoleundervisning. Ved å vite mer om disse relasjonene kan man raskere identifisere mulige komponenter i undervisning som er av betydning for dannesperspektivet i KRLE-faget.

Oppgavens tredje kapittel tar for seg bruk metode. Jeg forklarer hvilke hensyn knyttet til innsamling og bearbeiding av intervjudata som er tatt, samt analysering av tekst i styringsdokumentene og religionsdidaktiske tekster. I fjerde kapittel presenteres analysen av skolepolitiske styringsdokumenter. Her trekker jeg frem de formuleringene som jeg mener er viktigst for å svare på problemstillingen. Oppgavens femte kapittel tar for seg en analyse av

religionsdidaktiske tekster. Her forsøket jeg å få fram hovedtrekkene i debatten om legitimt innhold og dannelse i religions- og livssynsundervisning.

I det sjette kapittelet presenteres resultatene av intervjuene med fire KRLE-lærere, samt de mest relevante konklusjonene. Oppgavens syvende kapittel er drøftingsdelen hvor funn fra intervjuene, og kunnskapen fra analyse av styringsdokumenter og religionsdidaktiske tekster diskuteres. Jeg vil drøfte disse funn i lys av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og den didaktiske relasjonsmodellen. I siste kapittel presenteres konklusjonene, samt forslag for videre forskning.

2.0 Dannelse: i teori og praksis

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hva dannelsesperspektivet i KRLE er. Jeg ville gjøre dette for å bidra med kunnskap til debatten om dannelse og legitimt undervisnings-innhold i religions- og livssynsundervisning. I denne debatten finnes det de som vil ha personlig involvering og utvikling i religions- og livssynsundervisning, og de som vil at faget skal fokusere på faktakunnskap og unngå arbeid med eksistensielle spørsmål. For å kunne si noe om dannelsesperspektivet i KRLE-faget, og bidra med kunnskap til debatten om legitim innhold i religions- og livssynsundervisning, må jeg først begynne med å tydeliggjøre hvordan dannelse forstås i denne oppgaven.

Dannelse er et komplekst begrep med lang historie, og det finnes ulike måter å forstå dette begrepet på. Derfor vil jeg starte dette kapitlet med å presentere Wolfgang Klafkis kategorisk kritisk-konstruktive dannelsesteori. Klafkis dannelsesteori er en moderne og aktuell teori som forteller hva undervisning i skolen burde inneholde. Etter å ha sett på Klafkis dannelsesteori vil jeg se nærmere på den didaktiske relasjonsmodellen.

Den didaktiske relasjons modellen har vært ”rådende i norsk lærerutdanning de siste tiårene” (Andreassen, 2016, s. 26). Det vil si at den har sannsynligvis preget, til en viss grad, hvordan fagdidaktikere og KRLE-lærere planlegger, underviser og vurderer skole undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen er derfor av betydning når man forsøker å forstå dannelsesperspektivet i KRLE-faget.

2.1 Dannelse – én definisjon

Dannelse er et begrep med en betydning som pedagoger og didaktikere ikke alltid er enige om. Store norsk leksikon gir følgende beskrivelse:

”Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning. Dannelse er ett av pedagogikkens klassiske temaer. Historiske dannelsesbegreper er antikkens *paideia* og det tyske *Bildung*. Som teoretisk begrep bygger dannelse på oppdragelse og sosialisering, men begrepet dannelse har i tillegg en normativ og en kulturell dimensjon som disse begrepene mangler. Begrepet allmenndannelse brukes om et minstemål av dannelse som blir sett på som noe som burde være felles for alle innbyggerne i et samfunn” (Store norsk leksikon, 2015)

Sitatet ovenfor viser at begrepet dannelse har en lang historie. Det viser også at det man legger i begrepet dannelse påvirkes av konteksten man befinner seg i. Hvor i verden man er og tidsepoken vil være av betydning for den kulturelledimensjon i begrepet. Konteksten vil altså være av betydning for hva et samfunn anser som det minstemålet av dannelse alle innbyggerne i burde ha til felles.

Ifølge Andreassen (2016) har tekningen rundt hva dannelse egentlig er endret seg over tid. Likevel har de ulike synspunkter ”kretset rundt tre sentrale spørsmål: 1) menneskets forhold til seg selv (egen utvikling og selvbevissthet), 2) menneskets forhold til samfunnet det er en del av, og 3) menneskets forhold til verden (Korsgaard og Løvlie 2003). Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2001a,b) ser disse tre sidene ved dannelse som ”dannelses treenighet” (Andreassen, 2016, s. 229).

2.2 Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori

I denne oppgaven bruker jeg Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori som den teoretiske rammen for forståelse og bruk av begrepet dannelse i oppgaven. Wolfgang Klafki er en anerkjent tysk pedagog og didaktiker, og ”har i dag fått betydelig oppmerksomhet også i Norge (Hohr, 2011, i Steinsholt & Dobson 2011, s. 164). Klafki har utarbeidet en anerkjent didaktisk dannelsese teori hvor han gjør rede for sitt syn på dannelse og undervisning i skolen.

Det er to grunner til at jeg har valgt å bruke Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori. For det første fordi Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori forener tidligere dannelseteorier. Teorien legger vekt både på undervisningsinnhold og undervisningsmetode. For de andre fordi Klafkis dannelsesteori fortsatt kan regnes som et moderne analytisk redskap. Den skaper en ramme for en faglig diskusjon om dannelse og undervisning i skolen. Det vil si at ved å bruke Klafkis dannelses teori, tydeliggjør jeg hvordan jeg forstår og bruker begrepet dannelse i denne oppgaven. Det å ha en fellesforståelse av begrepet dannelse, basert på en tydelig aktuell og anerkjent teoretisk ramme, er en forutsetning for en saklig diskusjon om hva dannelsesperspektivet i KRLE-faget kan være.

2.2.1 Hovedmomenter i Klafkis kritisk-konstruktive dannelseteorien

Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori kan ses på som en endring av den tradisjonelle tenkning rundt dannelse. Tradisjonelt sett har dannelseteorier vært delt i teorier som legger vekt enten på innholdet i undervisningen, eller på undervisningens metodikk. Klafki ser på slike teorier som for enkle. Klafki hevder at "metodikkens 'hvordan'-spørsmål er avhengige av didaktikkens problemer, av 'hva' i oppdragelse og dannelse. Det å reflektere over pedagogiske metoder, så viktig det enn kan være, ikke er nok til å løse en tids grunnleggende dannelsesmessige problemer. Disse kjerneproblemene er av innholdsmessig "art" (Klafki, 1979, i dale 2007, s. 170). Det vil si at ifølge Klafkis er refleksjon over undervisningens innhold minst like viktig som refleksjon over pedagogiske metoder. Det viktigste spørsmålet er da hvilket innhold og hvilke metoder bidrar til å løse problemer rundt begrepet dannelse.

For Klafki er dannelsesmål å utvikle elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet. Disse målene arbeides med gjennom skolens helhetlige arbeid. Altså skolens undervisning, mål, innhold og metode. Ifølge Klafki handler allmenndannelse "ikke kun om innsikt og intellektuelle ferdigheter, men alltid også om utvikling af emotionelle, æstetiske, sociale, praktisk-tekniske ferdigheter og muligheter, såvel som at orientere sig i forhold til individuelle etiske og/eller religiøse valgmuligheter i sit eget liv (Klafki, 2001). Det vil si at innholdet i skoleundervisningen, ifølge Klafki, må være av en slik art som får elevene til å arbeide og utvikle seg etisk, emosjonelt, estetisk, sosialt og praktisk. Det handler ikke om pugging av fakta.

2.2.2 Formale og materiale dannelsesteorier

Klafki er på ingen måte den første til å komme med en dannelsesteori. For å tydeliggjøre forskjellen mellom Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og andre dannelsesteorier vil jeg kort presentere hvordan Klafki så på formale og materiale dannelsesteorier, samt hvorfor de er forskjellige fra Klafkis dannelsesteori. Jeg fokuserer hovedsakelig på en didaktisk tekst skrevet av Hansjörg Hohr og én skrevet av Erling Lars Dale. Begge er anerkjente forskere i pedagogikk og fagdidaktikk, og har skrevet om Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori.

Hohr har vært ansatt ved universitet i Oslo og NTNU. "I 1993 disputerte han for graden Dr.philos. ved det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet I Bergen" (UIO, 2017). Hohrs "forskningmessige tyngdepunkt ligger i estetikk, kunnskapsbegrep, dannelsings- og sosialiseringsteori" (utdanningsforskning, ikke spesifisert). Erling Lars Dale var "norsk professor i pedagogikk, sentral i utviklingen av pedagogikk som utdanningsvitenskap. Dale var professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt fra 1995, fast ansatt ved Universitetet i Oslo fra 1976 der han tok sin dr.philos-grad i 1987" (Store norske leksikon, 2015)

Ifølge Hohr (2011) skiller Klafki mellom "teorier som legger mest vekt på den objektive siden, det vil si på respekt for kulturelle verdier, kulturell kanon, vitenskapelig kunnskap kvalifikasjoner og kompetanser av ulike slag, og slike som legger mest vekt på den subjektive siden, dvs. på respekt for elevenes særegne behov for utfoldelse og selvrealisering" (Hohr, 2011, s. 164)

I sin klassiske artikkel fra 1979, forklarer Klafki hvorfor han er kritisk til tidligere materiale og formale dannelsesteorier. Ifølge Klafki har "ingen av de store fire dannelsesteoretiske ansatsene: objektivisme henholdsvis scientisme, teorien om det klassiske, funksjonell og metodisk dannelsesteori, maktet å bestemme dannelsesfenomenets og dannelsesprosessens vesen teoretisk" (Klafki, 1979, i Dale 2007, s. 185-186). Det vil si at de har alle pekt på en viktig del av det som kan være viktig innhold i danning, men har ikke presentert et helhetlig bilde.

Ifølge Hohr kritiserer Klafki "både de materiale og formale danningsteoriene fordi de benekter eller undervurderer den enkeltes eller kulturens og fellesskapets egenverdi, og fordi de overser at de ikke bare er avhengig av hverandre, men er hverandres forutsetninger. Klafki prøver å forene de to sidene i begrepet *kategorial* danning og hevder at det er kategoriene som er

bindeleddet mellom person og verden, og at de åpner eleven for verden og verden for eleven” (Hohr, 2011, s.166)

Klafki er altså kritisk til tidligere dannelseteorier fordi dannelse ”er alltid en helhet, ikke en sammenføyning av ”del-dannelser”, eller uttrykt på en annen måte: av dannelsesdeler, faktorer, byggesteiner av material art på den ene siden, av formal art på den andre” (Klafki, 1979, i Dale 2007, s. 186). Det er med andre ord en helhetlig dannelses perspektiv som Klafki forsøker å representere. Dannelseteorien må altså være en helhet som ikke trenger en supplering, slik som han mener de formale dannelseteoriene må suppleres av de materielle.

2.2.3 Klafkis ketegorisk kritisk-konstruktive dannelsese teori

Ifølge Dale innebærer Klafkis dannelsese teori at ”i en god undervisning inngår lærerens kunnskapsformidling i undervisningens innhold. Dannelsen skjer imidlertid ikke i lærerens forklarende analyser og fortolkende beskrivelser i de forskjellige fag. Dannelse skjer i elevens dialog med innholdet i undervisningen. I en god undervisning inngår derfor lærerens kunnskapsformidlingen i denne dialog med lærestoffet” (Dale, 2007, s.18). Man kan med andre ord ikke se på innhold og form som deler. Alle disse arbeider sammen, er avhengig av hverandre, og dialog spiller en avgjørende rolle.

2.2.4 Samfunn, autonomi og allmenndannelse

Ifølge Hohr (2011) har Klafki eksplisitte mål med undervisningen. Når det gjelder Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori ”kan vi tenke oss ordnet i et hierarki der det kategoriale står øverst. På det neste nivå møter vi Klafkis tredelt målkomplekset som utdyper begrepet kategorial danning” (Hohr, 2011, s. 169).

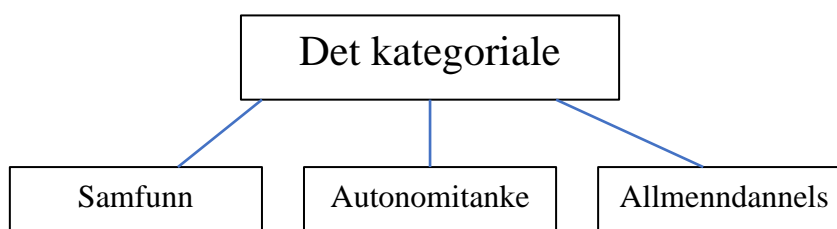


Diagram 1

Når det gjelder samfunns-delmålet, så hevder Hohr (2011) at Klafki er opptatt av at dannelse skal sette elevene i stand til å være en del av samfunnet. Men dannelse skal gjøre elevene i stand

til å ”være med på å skape samfunnet gjennom samtale, refleksjon og samarbeid.” (Hohr 2011, s. 169).

Når det gjelder Autonomi, så skiller Klafki ”målet om autonomi i tre delmål: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet” (Hohr 2011, s. 169). Selvbestemmelse handler om at elevene skal være i stand til å bestemme over sine egne liv. Medbestemmelse i Klafkis kritisk-konstruktive dannelsessteori handler om å gjøre eleven ”villig og kompetent til å være med på utforming av samfunnet, og til å delta i politiske prosesser” (Hohr, 2011, s. 169). Solidaritet er det tredje delmålet for Klafkis autonomitanken. ”[D]et betyr at danningen omfatter evnen til *solidaritet* med enkeltmennesker og grupper som er undertrykt og utelukket fra denne friheten” (Hohr, 2011, s. 169). Klafkis tredje delmål under det kategoriale er allmenndannelse. Dette om ”danning for alle, en forpliktende felles kjerne og utviklingen av allsidige interesser og evner” (Hohr 2011, s. 169).

2.2.5 Grunnholdninger i Klafkis dannelsessteori

Hvis man skal se på dannelses mål og innhold som noe mer enn tilegnelse av kunnskap, eller intellektuelle og motoriske ferdigheter, slik Klafki gjør, kan ikke undervisning reduseres kun til eksakte målbare ferdigheter. Ifølge Klafki (2001, s.82-83) er det fire grunnholdninger som er vesentlig i kritisk-konstruktive didaktikk: 1) Evne til kritikk og selvkritikk, 2) Evne til argumentasjon med mål om at begge parter skal ha mulighet til økt erkjennelse, 3) Empati i betydningen å kunne se en situasjon, et problem, en handling fra motpartens syn i en sak, og 4) Evne til å tenke/analysere i sammenheng. Disse grunnholdninger skal være pilarer for undervisning i skolen.

2.2.6 Samtids nøkkelproblemer

Et annet viktig aspekt ved Klafkis kritisk-konstruktive dannelsessteori er fokuset på samtidsspørsmål, eller nøkkelproblemer (Andreassen, 2016, s.233). Klafki i sin didaktiske teori ”trekker inn den historisk-samfunnsmessige sammenheng til innholdet som undervisningen skal konsentrere seg om. Spørsmål som gjelder hvilke historisk-samfunnsmessige sammenhenger barn og unge lever i, må trekkes inn som forutsetning for at undervisningen ... skal kunne få dannede betydning for elevene” (Dale, 2007, s.17). Det vil si at god undervisning, og dannelses, handler om å se utenfor klasserommet. Elevene skal kunne reflektere og trekke linjer fra en ”her og nå” situasjon, til andre ”der og da” situasjoner.

Klafkis presenterer ikke en liste med faste samtidsspørsmål, fordi disse spørsmålene kan forandre seg, og er avhengig av tid og sted. Aktuelle samtidsspørsmål i det norske samfunnet i dag for eksempel har å gjøre med terror, miljø, likestilling og rasisme. I en KRLE-undervisningskontekst vil det bety at man skal undervise på en måte som gjør at elevene får muligheter til å reflektere over undervisningsinnholdet i lys av slike samtidsspørsmål.

2.2.6 Kort oppsummering av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori

Jeg ser nærmere på, og bruker, Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori i denne oppgaven for å kartlegge viktige komponenter som skal være tilstede i skoleundervisningen. Jeg gjør dette fordi disse komponentene er en del av dannelsesperspektivet i KRLE. Derfor er det viktig å kort oppsummere, og presisere hva disse komponenter er i ølge Klafkis kritisk-konstruktive dannelses teori.

Hovedkomponentene i undervisning som kan oppnå mandatet skolen har fått, i følge Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, er en undervisning som bygger både på formale og materielle dannelsesteoriene. Undervisningen skal altså legge vekt både på de objektive og det subjektive. Videre skal skoleundervisning få elevene til å reflektere over undervisningens innhold sett i lys av det som skjer utenfor klasserommet i samfunnet de befinner seg i. Undervisningen skal engasjere elevene både intellektuelt og emosjonelt, og undervisningen skal dyrke fram selvbestemmelse, empati, solidaritet (Hohr, 2011, s. 169).

2.3 Didaktiske modeller – struktur for god undervisning

For å svare på oppgavens problemstilling, *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?*, ser jeg det som nødvendig å bruke den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg gjør dette fordi en forutsetning for å kunne si noe om dannelsesperspektivet er å forstå hva god undervisningspraksis er, og hvordan dette kan skapes. Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som kartlegger ulike relasjoner som påvirker enhver undervisningssituasjon, både i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, og vurderingsfasen. Det vil si at modellen gjør det mulig å identifisere relasjoner som kan hjelpe lærere gjennomføre bedre undervisning, eller å unngå dårlige undervisningssituasjoner.

Bjørndal og Liberg er to anerkjent didaktikere som skapte den didaktiske relasjonsmodellen. De mente at didaktikk bør "ha til formål å øke teoretisk refleksjon omkring planlegging,

gjennomføring og vurdering av undervisning, slik at den kan øke valgmulighetene for didaktiske beslutninger og mulighetene for en begrunnelse av de beslutningene som tas” (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 27). Dette er en krevende oppgave i seg selv, og derfor kan det være en fordel med modeller som gir læreren oversikt over den teoretiske didaktiske refleksjonen.

Teoretisk didaktisk refleksjon innebærer refleksjon rundt mange ulike faktorer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningen. ”Noen av dem har læreren kontroll over, andre kan hun i mindre grad styre eller forutsi...læreren bør i størst mulig grad være bevisst på hvilke faktorer som påvirker undervisningen” (Sødal, 2009, s.19). Den didaktiske relasjonsmodellen var utarbeidet med formål om å bevisstgjøre lærerne om ulike faktorer som påvirker undervisningen, og relasjonene mellom disse.

Den didaktiske relasjonsmodellen skal som sagt bidra til å planlegge og gjennomføre god undervisning. Hvis man skal gjennomføre skoleundervisning, slik Klafki ser for seg, så må man ha gode verktøy som kan bidra til å gi lærere oversikt i planleggings, gjennomførings, og vurderingsfasen. Å ha en tydelig og godt strukturert modell som gir oversikt over undervisningens planlegging og gjennomføring kan dermed bidra til å identifisere komponenter av dannelsesperspektivet i de ulike fagene.

2.3.1 Relasjonstenkning

Ifølge Bjørndal og Liberg skal relasjonstenkning ”rette læreres oppmerksomheten mot samspillet mellom disse faktorene og forsøke å klargjøre hva som preger det totale undervisningsbildet” (Bjørndal og Liberg, 1978, s.30). Hovedperspektivet i relasjonstenkninger ”samspillet mellom sentrale faktorer som virker inn i undervisningssituasjonen. Hovedperspektivet er at læreren utvikler relasjoner mellom faktorene mål, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter og evaluering integrert i et nettverk som stadig kan omskapes lokalt” (Dale, 2007, S.19). Både Dale, Bjørndal og Lieberg viser her at poenget med relasjonstenkning er at lærere skal klare å planlegge og gjennomføre undervisningen på en bedre måte. De skal klare dette ved å øke bevisstheten rundt de ulike relasjonene som påvirker undervisning.

2.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Det finnes mange ulike faktorer som påvirker undervisning, og derfor er det nyttig å bruke modeller som forenkler planlegging, gjennomføring og vurderinger av disse. Når Bjørndal og Lieberg snakker om lærere og undervisning så er de tydelige på hva de mener om bruk av didaktiske modeller.

”Det er ikke nok at de planlegger undervisningen intuitivt eller fra konkrete erfaringer. Hun trenger også modeller og et begrepsapparat som hjelpemidler til å gjøre den didaktisk analyse så reflektert som mulig” (Bjørndal og Lieberg, 1978, s.134).

Det Bjørndal og Lieberg sier her er at lærere trenger didaktiske modeller som legger vekt på relasjonstenkning, fordi dette vil være et redskap som kan hjelpe lærere med refleksjon rundt undervisning. Dette viser videre at jeg kan bruke denne modellen for å reflektere mer systematisk om spørsmål knyttet til innhold og metoder knyttet til KRLE undervisning.

Den didaktiske relasjonsmodellen har siden 1978 blitt en av de mest brukte didaktiske modeller i Norge (Hiim og Hippe, 2006, Andreassen, 2016). Dette gjør den didaktiske relasjonsmodellen viktig og relevant for denne oppgaven. De fleste lærere har sannsynligvis hørt om, eller brukt, modellen og dette kan ha påvirket deres undervisningspraksis og tolkning av mandatet de er ansvarlig for å gjennomføre.

Slik ser den didaktiske relasjonsmodellen ut:

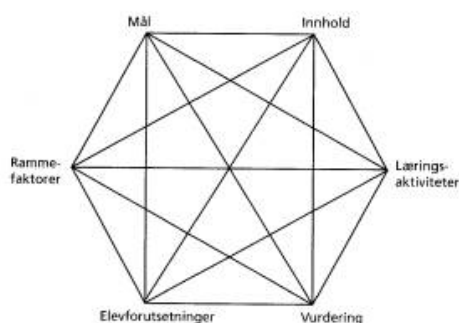


Diagram 2: Den didaktisk relasjonsmodellen. (Bjørndal og Lieberg, i Brattenborg og Engebretsen 2010, S.67).

Det er seks faktorer i den didaktisk relasjonsmodellen; mål, innhold, læringsaktiviteter, elevforutsetninger, vurdering, og rammefaktorer. ”Det særegne er at det hevdes et gjensidig

avhengighetsforhold mellom disse faktorene. Det vil si at det ikke er én eller flere faktorer som er viktigere enn andre. Det er heller ikke én bestemt faktor man må starte med i planleggingen. Det er en relasjon mellom alle faktorene. De er samspillende” (Brattenborg og Ingebretsen, 2010, s. 66).

I sitatet ovenfor peker Brattenborg og Ingebretsen (2010) på et viktig poeng med modellen. Ved å ikke rangere de ulike faktorene hierarkisk, blir lærere mer bevisste på sine egne planleggingstradisjoner, som om de har tidligere rangert ulike faktorer på forskjellige nivåer. En lærer kan for eksempel reflektere kritisk, og konkludere med at de har brukt for mye tid på vurdering, og for lite tid på elevforutsetningene. Ved å øke bevisstheten rundt slike spørsmål, kan relasjonsmodellen hjelpe lærere å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning på en bedre måte.

Ifølge Hiim og Hippe kan rammefaktorer være ”begrensende i den forstand at nødvendig utstyr og læremidler mangler. Eller, de kan gi bedre muligheter ved at skolen får låne moderne utstyr” (Hiim & Hippe, 2006, s.19). I KRLE-undervisningssammenheng kan dette gjøre lærere bevisste på kritisk refleksjon om hvilke lærebøker de bruker, og om disse lærebøkene er egnet for å oppnå målene med undervisningen.

Målfaktoren i relasjonsmodellen inkluderer overordnede mål for klassen, og kan deles inn i en hel undervisningsperiode, eller bare for én økt (Brattenborg og Ingebretsen, 2010). ”Elevene bør være med og diskutere målene, og dermed ta del i ansvaret for hva de skal lære” (Hiim & Hippe 2001, s.20). Sett i KRLE-undervisningssammenheng kan målfaktoren tydeliggjøre behovet for kritisk refleksjon rundt hvilke mål man har satt for en time, eller periode. Læreren skal reflektere kritisk om disse målene er i samvær med deres forståelse av skolemandatet, og om målene bidrar til å oppnå skolemandatet som de er ansvarlig for å gjennomføre.

Innholds-faktoren i relasjonsmodellen gjør lærere oppmerksomme på undervisningens *hva*. Altså hvilke kunnskaper elevene skal lære om i en gitt undervisningssituasjon. Læreren skal vurdere om 1) innholdet er i tråd med myndighetenes krav til undervisningen, 2) om innholdet er tilpasset elevene, 3) om innholdet er interessant og relevant, og 4) om innholdet bidrar til å øke elevenes refleksjon om temaet for undervisningen (Hiim og Hippe, 2006). Refleksjon omkring disse fire punktene er avgjørende i KRLE og andre fag. Som jeg viste tidligere i

forbindelse med Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori er refleksjon om undervisningsinnhold av stor betydning for dannelsen.

Den didaktiske relasjonsmodellen inneholder også et vurderingsbegrep. Ifølge Hiim og Hippe kan vurdering "foretas i forhold til undervisningsprosessen, i forhold til målene for læringsaktiviteter, og i forhold til elevenes læring" (Hiim og Hippe, 2006, s. 22). Uten vurdering av undervisningen, læringsaktiviteter og elevenes læring, vil det være vanskelig å forbedre et undervisningsopplegg. Det vil si at undervisningen vil kunne være dårlig, og dette bryter med skolemandatet.

En annen faktor i relasjonsmodellen er læringsaktiviteter. Læringsaktiviteter handler om refleksjon rundt undervisningsmetoder. "Metode blir da koblet opp mot lærerens arbeid. Organiseringsform, framgangsmåte og tilnærming er konkrete tiltak som læreren gjør for å nå undervisningens mål. Arbeidsmåte blir ofte brukt som begrep på elevenes læringsarbeid" (Brattenborg & Engebretsen, 2010, s. 78). I KRLE undervisningen betyr dette for eksempel at læreren skal vurdere om en ekskursjon vil være nyttig med tanken på målene for undervisningen. Eller om det vil være hensiktsmessig å invitere representanter fra ulike tradisjoner i arbeid med et bestemt tema.

Den sjette faktoren i relasjonsmodellen er elevforutsetning. "Elev forutsetninger vil si de kunnskaper, holdninger og ferdigheter elevene møter skolen eller arbeidslivet med" (Hiim & Hippe, 2011, 2.18). I KRLE undervisningen er dette svært viktig. Læreren må for eksempel huske at de fleste elevene tilhører en tradisjon, men at elevene ikke er representanter for den tradisjonen. Et annet eksempel er at en KRLE-lærer må huske at en hindu elev kan ha en forståelse eller praksis av hinduisme som er annerledes enn hvordan lærebøker presenterer hinduisme. Det kan altså være tilfeller hvor elever ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av sin tradisjon i klasserommet (Nicolaisen, 2013).

2.3.3 Kort oppsummering av den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen var designet som en verktøy for å hjelpe lærere å planlegge, gjennomføre og vurdere bedre undervisning. Modellen presenterer seks ulike, men likeverdige relasjoner som påvirker undervisningssituasjoner. Jeg ser nærmere på denne modellen fordi at en dypere forståelse av undervisningssituasjoner og ulike faktorer som påvirker dem er nødvendig for å kunne si noe om dannelsesperspektivet i KRLE. Jeg trenger modellen også

fordi de fleste lærere har kjennskap til den, og mange har brukt den. Det betyr at modellen kan ha påvirket læreres tolkning av skolemandatet og deres undervisningspraksis.

3.0 Metode

I denne oppgaven forsøker jeg å tilegne meg innsikt fra ulike kildetyper slik at jeg kan si noe om hva dannelsesperspektiv i KRLE er. Derfor vil jeg i dette kapitlet presentere ulike hensyn og vurderinger jeg har tatt i arbeidet med de tre kunnskapskildene, som er en sentral del av grunnlaget for mine konklusjoner om hva KRLE dannelsesperspektivet er. Jeg vil gjøre rede for spørsmål knyttet til datamaterialets *hvorfor* og *hvordan*. Det vil si, for det første, hvorfor jeg mener det er var nødvendig å se nærmere på 1) politiske styringsdokumenter, 2) religionsdidaktiske tekster, og 3) Intervjuer med KRLE-lærere. For det andre, hvordan jeg har analysert datamaterialet fra disse ulike kildetyper.

3.1 Valg av kildetyper

For å kunne si noe om dannelsesperspektiv i KRLE er det nødvendig at jeg tilegner meg kunnskap fra ulike kilder. Dette viktig fordi ulike kildetyper har tilgang til ulike erfaringer, og forskjellige tolkninger av dannelse og skolemandatet. Derfor har jeg valgt å samle kunnskap fra det politiske feltet, det fagdidaktiske feltet, og fra praksisfeltet. Valg av disse kunnskapsfelt var tatt med tanken på å få et mer nyansert bilde av det som kan være dannelsesperspektivet i KRLE.

3.1.1 Hvorfor analysere skolepolitiske styringsdokumenter?

Problemstillingen for denne oppgaven er; *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* For å svare på denne problemstillingen har jeg først valgt å analysere politiske styringsdokumenter. Det er nødvendig å analysere disse dokumentene da de viser hvordan myndighetene formulerer hva skolemandatet er, og hvilke mål som er nødvendig for å oppfylle skolemandatet.

De dokumentene jeg har valgt å se nærmere på er opplæringsloven, generell del av læreplanverket og KRLE-læreplanen. Jeg valgte disse dokumentene fordi de forteller på en tydelig måte hva myndighetene mener KRLE-undervisningen skal inneholde, og hvordan KRLE-undervisningen skal gjennomføres. Dette gjør dokumentene til relevante når man

forsøker å kaste lys på ulike komponenter som kan være en del av dannelsesperspektivet i KRLE-faget.

3.1.2 Hvorfor analysere tekster skrevet av Sødal, Skeie og Andreassen?

Det er viktig å se på myndighetenes formulering av skolemandatet og mål knyttet til dette, men for å kunne svare på problemstillingen må jeg undersøke det fagdidaktiske feltet. Det sistnevnte er en viktig og relevant kunnskapskilde fordi jeg kan få innsikt om hvordan fagdidaktikere tolker skolemandatet, og hvordan de mener det kan best realiseres. Derfor har jeg valgt å se nærmere på didaktiske tekster skrevet av tre anerkjente fagdidaktikere, som også er aktuelle aktører i debatten om legitimt innhold og undervisningsmetode i religion- og livssynsundervisning. De fagdidaktikerne jeg har valgt å se nærmere på er B.O Andreassen, H. K. Sødal og G. Skeie.

Andreassen er professor, ansatt i institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet. Andreassen har skrevet boken ”Religionsdidaktikk – en innføring” (Uit, 2017). Boken brukes, blant annet, i lærerutdanning ved Universitet i Oslo og Universitet i Tromsø. Jeg har valgt å se nærmere på Andreassens arbeid fordi han er en sentral aktør i den fagdidaktiske debatten om hva som er legitim innhold og undervisningsmetode i religions- og livssynsundervisning i skolen. Han tilhører den fløyen i debatten som vil endre faget til et mer religionsvitenskapelig fag, som ligner mest på religionsvitenskapelige studier i høyere utdanning (Andreassen, 2016).

Helje Kringlebotn Sødal er professor, ansatt i Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitet i Agder (Uia, 2017). Hennes bok, ”Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring”, er en lærebok om religions og livssyns-didaktikk, som brukes i lærerutdanning i OsloMet – Storby universitetet og Universitet i Agder. Jeg har valgt Sødal som en sentral fagdidaktiker i denne oppgaven fordi hun er, i likhet med Andreassen, en sentral aktør i debatten om legitim innhold og metode i religions- og livssynsundervisning. Sødal representerer den andre fløyen av debatten som mener religions- og livssynsundervisning i skolen burde involverer elever på et personlig nivå, og at arbeid med eksistensielle spørsmål er en viktig del av KRLE-faget.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk, ansatt ved Stockholm universitet. Han er “medlem i programområdet Religion, kultur og globalisering. Leder undergruppe for Utdanning og kulturelt mangfold” (Skeie, 2018). Forskningsområdene hans er “Religionsdidaktikk, spesielt

religion og livssyn i flerkulturelle skoler og barnehager. Danning og religion, livssyn og verdier. Religion, verdier og læreprosesser Pluralisme, Kultur og religion” (Skeie, 2018). Jeg har valgt Skeie som den tredje sentrale fagdidaktikeren i denne oppgaven fordi han er også en sentral aktør i debatten om legitim innhold og metode i religions- og livssynsundervisning. Han er også leder for utvalget som har jobbet med å revidere læreplanen i KRLE, og som sendte til høring et utkast for det nye læreplan i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når det gjelder debatten om legitimt innhold i religions- og livssynsundervisning så tilhører Skeie den fløyen som vil ha en mindre religionsvitenskapelig tilnærming til faget, og sterkere fokus på ”utforskning av eksistensielle spørsmål” (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Andreassen, Sødal og Skeie er personer med autoritet i det religionsdidaktiske feltet. Dette gjør deres fagdidaktiske arbeidet om undervisningsinnhold og metoder til relevante tekster for denne oppgaven. Ved å se nærmere på noen av disse tekstene vil jeg få innsikt i hvordan religionsdidaktikere tolker skolemandatet som har blitt formulert i skolepolitiske styringsdokumenter. Dette vil gi meg kunnskap som jeg ikke får fra politiske styringsdokumenter, og denne kunnskapen bidrar til å sikre at jeg danner meg et nyansert bilde knyttet til spørsmålet *hva dannesperspektiv i KRLE er*.

3.1.3 Hvorfor intervju KRLE-lærere?

Det er nødvendig å se på politiske styringsdokumenter og fagdidaktiske tekster for å tilegne meg kunnskap om dannesperspektivet i KRLE. Det er likevel ikke nok. For å kunne svare på problemstillingen min må jeg også søke etter innsikt fra praksisfeltet, eller sagt med andre ord, snakke med de som arbeider med KRLE i skolen. Derfor har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med KRLE lærere som arbeider aktivt med faget. Ved å gjennomføre intervjuer med KRLE lærere vil jeg få vite hvordan praktikerne tolker skolemandatet som er formulert i styringsdokumentene. Jeg vil også lære mer om hvordan de mener man burde arbeide slik at de kan fullføre det samfunnsoppdraget de har fått ansvar for.

3.2 Semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer

”[D]et kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det vil si at jeg, ved å intervju KRLE-lærere, forsøker å finne ut hva de mener er viktige komponenter i KRLE-faget, slik at jeg kan komme litt nærmere et svar på

oppgavens problemstilling. Jeg vil vite hva informantene mener, basert på deres erfaringer, og deres forståelse av KRLE-faget i den spesifikke konteksten de befinner seg i.

Et intervju er en samtale, og i et forskningsintervju skal en forsker snakke med en informant. Det finnes dog forskjellige typer samtale som ikke skal forveksles med forskningsintervjuet. ”Den hverdagslige konversasjon kan veksle fra småprat og utveksling av nyheter, diskusjoner og formelle forhandlinger, til utveksling av dype, personlige tanker og følelser” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Jeg gjennomførte forskningsintervjuer med lærerne, og ikke vanlige hverdagslige konversasjoner.

Et forskningsintervju er en faglig konversasjon, som ”har som mål å produsere kunnskap” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Denne kunnskapen er laget i rommet mellom våre synspunkter. Kunnskapen er også sted og tids betinget, noe som vil si at den ikke kan automatisk overføres til andre situasjoner. Kunnskapen produseres gjennom muntlig samtale, men så transkriberes den, noe som kan ha konsekvenser for tolkning av den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76-78).

Materialet jeg har fått fra intervjuene er kunnskap som ble produsert i samtalen mellom meg og informantene. Dette betyr at den skapte kunnskapen er preget av måten vi forsto hverandre, måten jeg presenterer spørsmål, og måten jeg tolket svarene. Derfor er det viktig å ha en tydelig struktur i intervjuene. I et godt strukturert forskningsintervju er det ”forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonenes svar på spørsmålene” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Å sette opp en tydelig struktur for intervjuene minsker sjansen for dårlig datainnsamling.

Det finnes forskjellige typer forskningsintervju, fra det veldig strukturerte og rigide, til de som er veldig lite strukturerte. Jeg har valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Denne typen intervju ”er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

En av årsakene til at jeg valgte det semi-strukturerte intervjuet er at jeg da slipper å snevre fokuset mitt for mye. På denne måten kan jeg fange opp et bredere spekter av intervjupersonenes opplevelser og meninger. Jeg slipper å begrense samtalepolet. Jeg hadde derfor bare noen få

spørsmål som alle lærerne ville svare på. Jeg lyttet kritisk til hva lærerne sa, og fulgte opp med oppfølgings spørsmål. Jeg lot samtalen flyte og styre oss i forskjellige retninger. På denne måten konstruerte jeg og intervjupersonene kunnskap som vi ikke kunne ha konstruert i et strukturert intervju.

3.3 Utvalg

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kan man begrense seg til mindre enn ti informanter når man har begrenset med tid og ressurser. Jeg har hatt to semestre til å planlegge og gjennomføre undersøkelsen, samt skrive masteroppgaven. Det har også vært svært utfordrende å finne lærere som hadde tid, eller vilje til å delta i undersøkelsen. Jeg sendte email til alle de offentlige ungdomsskolene i Oslo, og det var kun to lærere som takket ja til å delta. De to andre lærerne som deltar i undersøkelsen har jeg kommet i kontakt med gjennom venner som jobber som lærere. Mine venner spurte KRLE-lærere i skolene hvor de jobber, og fant noen som ville delta i intervju. Det er viktig å presisere at jeg ikke kjente informantene før intervjuene.

Fire informanter er på ingen måte et representativt utvalg. Likevel, ”hensikten med kvalitative undersøkelser er snarere å få mest mulig kunnskap om fenomenet (fyldige beskrivelser), og ikke å foreta statistiske generaliseringer” (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Resultatene av intervjuene kan ikke brukes til å komme med generaliserende påstander, men som en indikasjon på hva som kan være komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE. Intervju-resultatene kan også peke på ting man burde vurdere å forske videre på.

3.4 Validitet og reliabilitet

Formålet med å intervju KRLE-lærere var å tilegne meg kunnskap slik at jeg kunne si noe om hva dannelsesperspektivet i KRLE er. Men for at denne oppgaven skal bidra til debatten om KRLE og dannelse må funnene av intervjuene være valide og reliable. Validitet og reliabilitet handler blant annet om regler for datainnsamling, og reglene man har på plass for måleprosedyrer.

”Data innsamlingsmetode og reglene for målprosedyrer kan i verste fall gi upresise, ustabile og lite troverdige måleresultat. På den andre sida, og i beste fall, kan målereglerne og heile opplegget for kvantifisering vere av ein slik art at det er grunn til

å feste tillit til resultatet. Graden av tillit uttrykker vi ved å snakke om høg eller låg validitet, høg eller låg reliabilitet.” (Befring, 2002, s. 153).

Dette sitatet viser hvor viktig en undersøkelses validitet og reliabilitet er. Hvis denne oppgaven ikke kan bevise at datainnsamlingen er valid og reliabel, så vil funnenes troverdighet komme i tvil. Dermed vil ikke denne oppgaven bidra til debatten om dannelse og KRLE. Dette har jeg vært bevisst på i alle stadier av arbeidet med oppgaven. Alle intervjuene jeg gjennomførte har blitt tatt opp og transkribert slik sensor, som skal vurdere oppgaven, kan eventuelt få lydopptaket og transkriberingsfilene og bekrefte at jeg ikke har endret resultatene.

Ifølge Befring (2002) handler validitet om flere spesifikke ting: 1) Det handler om å vite at man bruker en undersøkelse til å faktisk svare på det man lurer på. 2) Å kartlegge hvilke faktorer som kan ha påvirket funnene. 3) Om at forskeren og andre vet at funnene er gyldige. 4) Å gjøre rede for variabler man kan måle som kan være lettere å tolke. Kjønn, alder, sivilstatus og yrke er for eksempel relativt enkle variabler å måle.

Jeg har i denne undersøkelsen tatt hensyn til disse aspektene ved validitet ved å bruke en intervjuguide. Jeg har designet en intervjuguide i samarbeid med to veiledere, for å være sikker på at mine spørsmål er relevante til problemstillingen. Intervjuguiden ble revidert flere ganger. Intervjuguiden besto av syv hovedspørsmål som alle informantene ble spurt (se vedlegg A). Dermed er jeg sikker på at jeg var innom alle relevante temaer i alle intervjuene, og at vi ikke brukte tid på å snakke om irrelevante ting. Intervjuguiden har også sikret at jeg fikk relevant bakgrunnsinformasjon om informantene.

3.4.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier i denne oppgaven

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) er det syv stadier forskere må sikre de har vært gjennom i planlegging og gjennomføring av en intervjuundersøkelse: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjuing, 4) Transkribering, 5) Analysering, 6) Verifisering, og 7) Rapportering. Jeg vil avslutte metodekapitlet ved å vise hvordan jeg har gått gjennom disse stadiene.

1) Tematisering: Planlegge intervju med et klart formål. Mitt formål var at jeg ville tilegne meg kunnskap fra praksisfeltet om dannelsesperspektivet i KRLE.

2) Planlegging: Jeg tok hensyn til de syv stadiene beskrevet og Kvale og Brinkmann (2015) før jeg begynte å gjennomføre intervjuene. På denne måten har jeg holdt blikket på hva jeg ønsket å oppnå, hvordan jeg ville gjøre det, og hvilke moralske og etiske implikasjoner som var forbundet med datainnsamling, analyse og tolkning.

3) Intervjuing: Intervjuene i denne oppgaven var gjennomført ved å bruke en intervjuguide, og en bevissthet om at kunnskapen er konstruert i samspillet mellom meg og intervjupersonene i en bestemt kontekst.

4) Transkribering: Alle intervjuene har blitt tatt opp med lydopptaker, og så transkribert fra tale til skriftlig tekst.

5) Analysering: Analysering av intervjumaterialet har blitt gjort med tanke på oppgavens formål og fagområde. Det vil si at jeg i analyseringsstadiet trekker frem utsagn som er relevante til problemstillingen.

6) Verifisering: Verifisering handler om undersøkelsen pålitelighet og validitet. Dataene kan bekreftes av oppgavens sensor ved at både transkriberte filer og lydfilene er tilgjengelig. Jeg har også sendt informantene en kopi av de kapitlene i oppgaven hvor jeg presenterer, analyserer, tolker og drøfter funnene fra intervjuene. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at informantene har fått mulighet til å komme med innvendinger mot måten jeg har tolket og brukt intervjumaterialet på.

7) Rapportering: "[U]ndersøkelsensfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier og tar hensyn til etisk sider og resulterer i et lesbart produkt" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Dette garanteres gjennom skriving av dette metodekapittel og innlevering av oppgaven i digital form til eksternvurdering. Det vil si at det er en person med relevant kunnskap og erfaring som vurderer denne oppgaven uten å vite hvem har skrevet den. Jeg har også bekreftet at min forskning ikke var meldepliktig ved å ta Norsk senter for forskningsdatas meldeplikttest (se vedlegg B).

3.5 Etiske overveielser

Ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene er det fire hovedprinsipper som skal gjelde for forskning.

- ”1) Respekt: Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt. 2) Gode konsekvenser: Som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable. 3) Rettferdighet: Et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført. 4)

Integritet: Forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet.”

(De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016)

Jeg mener at jeg har ivaretatt disse fire prinsipper. Jeg har alltid *respektert* informantene. *Konsekvensene* for denne oppgaven har alltid vært å produsere kunnskap om KRLE og dannelse for å kunne bidra til debatten om legitimt innhold og metode i religions- og livssynsundervisning. Denne oppgaven er *rettferdig* ved at jeg alltid har forsøkt å være objektiv. Det vil si at jeg har vært bevisst på at mine ønsker og behov kan farge arbeidet. Oppgavens integritet skal ikke komme i tvil fordi jeg ikke har forsøkt å fremstille en annens persons arbeid som mitt eget, og jeg har fulgt OsloMet – storbyuniversitetets regler for etiskforskning.

3.5 Forfatteren er en mulig feilkilde

I denne oppgaven er det meg, forfatteren, som analyserer tekstdokumenter og intervju-materialet. Det vil si at det er kun jeg som bearbeider, tolker, og drøfter. Derfor er jeg også en mulig feilkilde. Jeg har tatt flere steg på veien for å minske sjansen for at jeg feiltolker tekstene eller intervjumaterialet. Når det gjelder tolkning og drøfting av intervjudata, så har informantene, som nevnt over, fått en mulighet til å lese gjennom oppgaven. Ellers har jeg brukt vanlig siteringspraksis og fulgt akseptert forskningspraksis. Denne oppgaven skal også forsvares muntlig, og da vil min behandlingen av intervjumateriale, fagdidaktiske tekster, og politiske styringsdokumenter ses på kritisk.

4.0 Analyse av politiske styringsdokumenter

I kapittel 4 vil jeg se nærmere på skolepolitiske styringsdokumenter. Jeg gjør dette fordi disse dokumentene er myndighetenes redskap for å få fram skolemandatet. Det er i slike dokumenter myndighetene formulerer mål knyttet til skolemandatet. Det vil si at ved å analysere disse dokumentene kan man tilegne seg kunnskap om viktige komponenter av skoleundervisning generelt, og spesifikt i KRLE-faget. Dette er kunnskap jeg trenger for å danne meg et mer helhetlig bilde av hva som kan være viktige komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE-faget.

De dokumentene jeg vil analysere i denne delen av oppgaven er opplæringsloven, generell del av læreplanen, og læreplanen for KRLE. Disse tre dokumentene er sentrale og normgivende.

De påvirker hvordan fagdidaktikere og KRLE-lærere tolker skolemandatet, og hvordan KRLE-faget praktiseres av KRLE-lærere.

4.1 Opplæringsloven

Ifølge kunnskapsdepartementet er opplæringsloven en lov som ”gjelder grunnskoleopplæring og vidaregåande opplæring i offentlege skolar” (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det vil si at loven påvirker hvordan lærere praktiserer yrket sitt. Opplæringsloven er et omfattende dokument som gjelder alle fag i alle skoler. Men, i denne oppgaven har jeg snevret fokuset mitt slik at jeg analyserer de delene av loven som jeg mener er spesielt relevante for å forstå hva myndighetene anser som nødvendig aspekter ved skoleundervisning med tanken på skolemandatet.

4.1.1 Formålsparagrafen i opplæringsloven

I opplæringslovens formålsparagrafen forteller myndighetene hva de anser som legitim kunnskap i grunnskoleopplæring, og hvordan undervisning skal gjennomføres. I lovens formålsparagraf står det at opplæringen skal bygge 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” (Opplæringsloven, § 1-1).

Opplæringsloven sier her eksplisitt at undervisning i skolen skal bygge på noen spesifikke kristne og humanistiske verdier. Dermed må resten av samfunnet se på disse verdiene som en viktig komponent som skoleundervisning skal bygge på.

Dette betyr at KRLE-lærere må se på disse verdiene som legitime og nødvendige deler av kunnskapsformidlingen i KRLE-faget, noe som innebærer at undervisningen handler om mer enn bare arbeid med faktakunnskap. Lærerne må planlegge og gjennomføre KRLE-undervisningen som underbygger disse verdiene. Opplæringsloven presiserer at alle fag skal bidra til å videreføre disse verdiene. Det vil si at disse verdiene, og arbeid med disse, skal være tilstede i alle ordinære skolefag. KRLE-faget skal ikke være det eneste faget hvor elevene lærer og arbeider med disse verdiene.

I opplæringslovens formålsparagrafen står det videre at opplæringen skal ”bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon” (Opplæringsloven, § 1-1). Dette viser at myndighetene anser kulturarven og kulturtradisjon som viktige komponenter av undervisningen i skolen, i alle fag, og kan dermed forstås som sentrale deler av skolemandatet. En konsekvens av dette er at innholdet i KRLE-undervisningen må inkludere kunnskaper om den nasjonale kulturarven. Arbeidet med disse kunnskapene gjelder alle andre ordinære skolefag, og ikke bare KRLE-faget.

Ifølge sosialantropologene Eriksen og Sajjad, er norsk kulturarven ”et ledd i legitimeringen av nasjonalstaten” (2014, i Breidlid 2017, s.21), og at borgerskapet i unionstiden brukte kulturarven som et ”uttrykk for den norske folkesjelen” (Eriksen og Sajjad 2014, i Breidlid 2017, s.21). Videre hevder Eriksen og Sajjad at den norske kulturarven er en ”etno-nasjonalistisk konstruksjon” (Eriksen og Sajjad 2016, s. 216, i Breidlid 2017, s. 21). Man kan forstå den norske kulturarven som en konstruksjon, og ikke som ett sett med konkrete og uforanderlige fakta.

Dette betyr at forskjellige skoler, eller forskjellige KRLE-lærere kan ha ulike oppfatninger av hva den norske kulturarven egentlig er. Dette kan føre til at elever får ulik undervisningspraksis om norsk kulturarv. Dette viser at kulturarven og kultur tradisjon er vanskelige komponenter å identifisere helt konkret, samtidig som de er viktige deler av skoleundervisning.

4.1.2 ”KRLE-paragrafen” i opplæringsloven

Opplæringslovens kapittel 2, paragraf 4, er dedikert spesielt til KRLE-faget. I denne paragrafen har myndighetene formulert spesifikke mål og føringer som gjelder kun KRLE-faget. Eksistensen av et slikt paragraf tyder på at kunnskaper om kristendom, andre religioner- og livssyn og etikk, er spesielt viktige kunnskaper som skal være sentrale deler av grunnskoleopplæringen.

I opplæringslovens kapittel 2, paragraf 4 står det, blant annet, at ”faget skal være et ordinært skolefag som skal samle alle elever” (Opplæringsloven, 2017, § 2-4.). Dette er en viktig formulering i opplæringsloven, fordi den er med på å sementere KRLEs legitimitet og status i den norske skolen. Ved å si at KRLE er et ordinært skolefag, så garanterer man at faget ikke skal forsvinne fra undervisning i grunnskolen. Videre gir formuleringen status til faget fordi

faget blir likestilt med de andre ordinære skolefagene. Dette betyr at lærere, elever og foresatte ikke kan se på KRLE som et ekstra-ordinært, eller ikke ordinært fag.

Sitatet ovenfor er viktig fordi det viser at KRLE ikke skal være et spesielt fag, og dette kan indikere på at dannelsesperspektivet i KRLE-faget ikke er unikt heller. Sitatet kan også tolkes på ulike måter. KRLE-lærere kan tolke formuleringen slik at faget skal undervises på samme måte som man underviser matematikk, eller norsk - selv om man i KRLE underviser om fagstoff som treffer elevene på en helt annen måte enn for eksempel arbeid med ligninger i matematikk. KRLE-lærere kan derimot også lese sitatet og tenke at det er spesielt viktig at faget skal være samlende, så man burde fokusere mest på likheter og det positive ved de forskjellige religioner og livssyn. Dette kan føre til et mindre kritisk blikk i KRLE-undervisningen, noe som vil være svært uheldig, og en konsekvens av vage formuleringer i opplæringsloven.

4.1.3 Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning

Det siste sitatet ovenfor fra opplæringsloven som sier at ”undervisningen skal samle alle elever” (ibid), kan føre til mindre kritisk blikk på religioner og livssyn. Derfor er det positivt at det i opplæringslovens kapittel 2, paragraf 4, står at ”Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte” (Opplæringsloven, 2017, § 2-4). Denne formuleringen gjør det lettere å forstå hva myndighetene mener er viktig for måten KRLE-faget undervises på.

Formuleringen viser at KRLE skal være et samlende fag, men at kritisk, objektiv, og pluralistisk undervisning også er en fundamental del. Dette er en indikasjon på at objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning kan være en viktig komponent når det gjelder dannelsesperspektivet i KRLE-faget.

4.1.4 Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisnings – En historisk betydning

Religionsundervisning i den norske skolen har gått fra å være kirkens dåpsopplæring, til et fag om kristendomskunnskap i 1969, til KRL i 1997, og så RLE i 2008 (Skeie, 2014, i Sødal 2014, s.72-76). I 2015 ble fagets navn og læreplanen endret igjen til KRLE (Andreassen, 2016). Dette betyr at religions- og livssynsundervisning i skolen har vært gjennom mange reformer. Hver av disse reformene har endret hvordan myndighetene får fram skolemandatet i styringsdokumenter, og hvilke mål som er formulert for undervisningen. Reformene har altså lagt ulik vekt på ulike komponenter i religions- og livssynsundervisning. Noe som kan føre til

ulike tolkninger av skolemandatet blant KRLE-lærere og fagdidaktikere, og ulike syn på ”riktig” undervisningspraksis.

Dette gjør formuleringen om ”objektiv, kritisk og pluralistisk” (ibid) undervisning en viktig formuleringen i styringsdokumenter. Denne formuleringen gjør det tydelig at KRLE-faget i dag, både når det gjelder innhold og praksis, er noe helt annet enn religionsfaget som elever møtte på i skolen på 70-tallet. Det viser at synet på dannelse, og hva som kan være komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE undervisning har endret seg mye siden kristendomsfaget i 1960 tallet. Dette tyder på at dannelsesperspektivet i KRLE er noe dynamisk som endres over tid.

4.2 Læreplanverkets generelle delen

Jeg har hittil analysert formuleringer i opplæringsloven som forteller hva myndighetene mener er viktige komponenter i skoleundervisning, og dermed viktige deler for dannelsesperspektivet i KRLE. Jeg har også vist hvordan formuleringer i opplæringsloven får fram myndighetenes syn på måten KRLE-faget skal undervises på, noe som påvirker hvordan norske elever møter kunnskap i KRLE-faget.

Opplæringsloven er en lov som gjelder alle fag i grunnskolen, og som henger over læreplanverket. ”Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordelingen. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen.” (Utdanningsdirektoratet, ikke spesifisert). En viktig del av læreplanverket er dokumentets overordnede del, *verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, kjent mest som den generelle delen av læreplanen.

Den generelle delen av læreplanen “utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for undervisningen i skolen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil si at dokumentet er av stor betydning når man forsøker å kartlegge myndighetenes syn på skoleundervisning og dannelse.

Den generelle delen blir ikke redigert ofte. Ifølge utdanningsdirektoratet har den generelle delen blitt “videreført fra R-94 og L97, men skal oppdaterast i samband med fornyinga av faga i skolen. Overordna del vart fastsett den 1. september 2017. Dato for når den trer i kraft er ikkje

satt foreløpig” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på teksten i gamle generelle delen av læreplanverket. Jeg gjør dette fordi det er teksten som fagdidaktikere og KRLE-lærere har forhold seg til i mange år, og dermed påvirket deres tolkning av skolemandatet, og hvordan det burde realiseres.

B. U. Engelsen, professor i pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, og B. Karseth, førsteamanuensis i Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, har undersøkt og skrevet om den generelle delen. I ølge Engelsen og Karseth er:

”Innholdet i den generelle læreplandelen disponert rundt presentasjon og beskrivelse av seks sentrale dimensjoner ved mennesket. Endelig presenteres *det integrerte mennesket* – beskrevet ved hjelp av en rekke tilsynelatende motsetninger (jf. L97: 49). Disse motsetningene blir det forventet at undervisning i skolen skal balansere. Siktemålet er at den generelle læreplandelens prinsipper og generelle formål skal få nedslag i alle læreplaner for fag” (Karseth og Engelsen, 2007, s.405).

Dette betyr at den generelle delen av læreplanverket er ganske tydelig når det gjelder myndighetenes beskrivelsen av menneskets såkalte ”sentrale dimensjoner” (ibid) som undervisningen i skolen skal dyrke. Myndighetenes grunnsyn om menneskets seks sentrale dimensjoner, og det integrerte mennesket, fordypes videre i den generelle delens syv kapitler. I den generelle delen finnes det altså syv kapitler, som tilsvarer de seks sentrale dimensjoner ved mennesket, og ett kapittel dedikert til det integrerte mennesket.

De seks dimensjonene ved det hele mennesket, og kapitler i den generell del, er ifølge myndighetene: 1) Det meningssøkende mennesket, 2) Det skapende mennesket, 3) Det arbeidende mennesket, 4) Det allmenndannede mennesket, 5) Det samarbeidede mennesket, og 6) Det miljøbevisste mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2015). Undervisning i skolen må da inkludere komponenter som bidrar til å utvikle disse dimensjonene ved mennesket, som til slutt bidrar til å skape det integrerte mennesket.

Dette vil jeg si er en tydelig beskrivelse av hva myndighetene anser som de viktigste komponenter av skoleundervisningen når det gjelder mandatet skolen har fått. Elever skal møte undervisningsinnhold og metode som gjør at de lærer, eller utvikler sine evner til å skape, arbeide, samarbeide, være miljøbevisste, søkemening, bli allmenndannede, og forhåpentligvis

bli integrerte. Derfor burde lærere i norske skoler ha dette i bakhodet når de planlegger og gjennomfører undervisning.

To av disse dimensjonene er spesielt relevant for denne oppgaven. Det meningssøkende mennesket, og det allmenndannede mennesket. Disse dimensjonene er spesielt relevant og viktige for oppgaven for det første fordi dannelse er det mest sentrale aspektet. For det andre, fordi KRLE-undervisning skal lære elevene om forskjellige religioner, livssyn og etikk. Det vil si at elevene arbeider med fagstoff som i stor grad handler om menneskets søk etter mening over tid.

4.2.1 Det meningssøkende mennesket

Kapitlet om det meningssøkende mennesket starter ved å si at ”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” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.3). Dette betyr at KRLE undervisning skal inkludere kunnskap om kristendommen, sentrale verdier i kristne og humanistiske tradisjoner, og den norske kulturarven - selv om det ikke er helt tydelig hva den norske kulturarven er (se 2.1.2). Disse er viktige komponenter av skoleundervisning når man vil at elever skal bli integrerte, allmenndannede mennesker.

Videre i kapitlet om det meningssøkende står det mer om kristne og humanistiske verdier, noe som tydeliggjør disse verdienes posisjon som viktige komponenter i skoleundervisning. Det står for eksempel at “kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.3). Dette sitatet viser at, ifølge myndighetene, er kristne og humanistiske verdier en viktig del av arbeid med toleranse og demokrati i skolen.

Sitatet viser at formuleringer i læreplanverket kan være problematiske, på grunn av deres generaliserende språk, og viser for eksempel at myndighetene mener at kristne verdier beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker (ibid). Det er dog ikke godt å vite hvilken retning i kristendom de snakker om her. Det finnes for eksempel noen svært konservative kristne retninger hvor toleranse og rom for andre kulturer, skikkelser, er ikke noe som fordres av deres verdier.

Et annet problem i sitatet ovenfor er at man ikke kan si at det finnes ett fast sett med verdier som gjelder alle kristne trosretninger, og som er både utelukkende positive, kristne og humanistiske. Dette kan føre til ulik vekting av undervisningsinnhold blant KRLE-lærere, fordi ulike personer kan ha ulike syn på hva som er kristne og humanistiske verdier. Noe ulik undervisningsinnhold er ikke til å unngå når KRLE undervises i forskjellige kontekster. Likevel når det er snakk om verdier så burde det stått eksplisitt hvilke kristne verdier som ”både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker” (ibid).

I kapitlet om det meningsøkende mennesket står det at ”opplæringen skal klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.4). Dette viser at Bibelen er en viktig og sentral komponent i religions- og livssynsundervisning om etiske prinsipper og regler, fordi Bibelen er den eneste teksten som nevnes spesifikt. Dette, mener jeg, er en problematisk formulering, fordi KRLE undervisning skal være objektiv, kritisk, og pluralistisk. Jeg mener at det objektive aspektet ved faget undergraves når Bibelen nevnes spesifikt som relevant tekstkilde for arbeid med etiske regler og prinsipper.

4.2.2 Det allmenndannede mennesket

I læreplanverkets generell del finnes det også en kapittel om det allmenndannede mennesket. Det allmenndannede mennesket er derfor en annen sentral dimensjon ved mennesket som anses å være viktig med tanken på skolemandatet. kapitlet starter ved å si at

“Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu.” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.14)

Dette sitatet fra den generelle delen viser at en del av skolemandatet, og dermed en viktig komponent i skoleundervisning, er å gi god allmenndannelse. Det vil si at dannelsen ikke bare er et alternativ, eller noe undervisningen skal forsøke å strebe etter. Dannelsen er ifølge sitatet nødvendig for at elevene skal kunne fungere godt i samfunnslivet når de er ferdig med utdanningen. Allmenndannelse er noe som gjør man i stand til å kunne leve et godt liv.

Videre i kapitlet om allmenndannelse kommer Utdanningsdirektoratet med konkrete punkter hvor de forklarer hvordan elevene skal tilegne seg allmenndannelse. Disse punktene er svært relevante for spørsmålet om dannelsesperspektivet i KRLE, og dermed viktige for denne oppgaven. Her formulerer Utdanningsdirektoratet eksplisitt hva skoleundervisning skal inneholde for at skolen skal oppfylle mandatet de har blitt tildelt. Disse punktene er med andre ord gode indikasjoner på hva som kan være komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE sett fra myndighetenes ståsted. God allmenndannelse vil si tilegnelse av:

- ”konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig;^[11]
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen.” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14)

Disse punktene skal være deler av KRLE-undervisning, og kan dermed ses på som deler av dannelsesperspektivet i KRLE. Elever skal lære om religioner i andre deler av verden hvor mennesker lever forskjellige samfunnsliv. Elevene skal lære om menneskelige fenomener som vil gjøre det lettere for dem å sameksisterer med andre mennesker i et flerkulturell samfunn.

Videre i kapitlet om det allmenndannede mennesket står det at ”Opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på ett felt slår over på andre” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.14). Det vil si at en del av skolemandatet, og dermed en mulig komponent av dannelsesperspektivet i KRLE, er å lære elever å trekke linjer mellom ulike kontekster slik at de kan se sammenhenger mellom ulike deler av pensum, i lys av ulike samfunnsforhold utenfor klasserommet - både nasjonalt og globalt. Elevene må få en forståelse for at det de lærer i klasserommet betyr noe for hvordan de lever sine liv utenfor klasserommet. Undervisningen må dermed gjøre elevene bevisst på at innholdet i skoleundervisningen påvirker både mennesker rundt dem, og det samfunnet de er en del av.

Et annet sentralt poeng i kapitlet om allmenndannelse er behovet for fellesforståelsesrammer i det moderne, norske samfunnet. ”Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.14)

Sitatet ovenfor viser at felles referanserammer er en del av skolemandatet fordi fellesreferanserammer bidrar til å underbygge det norske demokratiet, og skape et mer sosialt likestilt samfunn. Denne formuleringen er en indikasjon på at felles referanse og forståelsesrammer kan være en del av dannelsesperspektivet i KRLE. KRLE og alle andre obligatoriske skolefag må være strukturert slik at elevene kan tilegne seg disse felles referanserammer.

I delen om *det allmenndannede menneske* står det at undervisning i skolen skal struktureres slik at den skaper “gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.14-15). Skoleundervisning i alle fag skal altså utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ingen fag skal droppe det ene, eller det andre aspektet. Dermed kan man si at dannelsesperspektivet i KRLE handler om undervisning som legger vekt på utvikling av elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Videre i kapitlet om *det allmenndannede mennesket* står det at undervisningen må fordre og befordre toleranse, og at den skal gi rom for andre kulturer og skikker. Denne formuleringen gjør det tydelig at allmenndannelse, slik myndighetene forstår det, er noe som handler om mer enn rene fagkunnskaper og ferdigheter. Jeg vil trekke frem tre sitater som konkretiserer dette poenget:

- “Kunnskap om sammenhengene i samfunnet og i naturen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig; omsorg for andre og for det felles livsmiljøet er også nødvendig” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 15)
- “Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 15)
- “God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn.” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16)

I de tre sitatene ovenfor, som er en del av myndighetenes formulering av skolemandatet, forteller myndighetene at allmenndannelse er noe som handler om mer enn å kunne regne, lese og skrive. Allmenndannelse, slik myndighetene forstår det, handler også om omsorg, solidaritet, og bevissthet om verdier som elevene skal ta med seg videre. Dette tilsier at omsorg,

solidaritet, og arbeid med elevenes verdier må være en del av dannelsesperspektivet i KRLE. KRLE-undervisningen skal gjøre det mulig for elevene å utvikle følelsesmessige og etiske sider ved seg selv. Undervisningen skal ha som mål å sende ut i verden elever som bryr seg om naturen, er omsorgsfulle mot andre, og er solidariske.

4.3 KRLE-læreplanen

KRLE-læreplanen er det styringsdokumentet som forteller samfunnet mest spesifikt hva myndighetene anser som viktige komponenter av KRLE-undervisning. Det er gjennom læreplanen for KRLE at myndighetene får fram skolemandatet knyttet direkte til KRLE-faget. Derfor må dette dokumentet analyseres når man forsøker å finne ut hva dannelsesperspektivet i KRLE er.

I KRLE-læreplanens første avsnitt står det at "[k]unnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Denne formuleringen fra læreplanen viser at kunnskaper om religioner og livssyn skal være en del av undervisningen, og at slike kunnskaper er legitime og nødvendige for at elever skal kunne tolke og forstå tilværelsen. Derfor er kunnskaper om religioner og livssyn sentrale komponenter av KRLE-undervisning, og en del av KRLE dannelsesperspektivet.

I KRLE-læreplanen står det videre KRLE-faget skal gi elevene "kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner. Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendoms-kunnskap" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Ved å si at kunnskap om kristendoms skal være helt sentrale deler av undervisningen, og at minst halvparten av undervisningen skal brukes på kristendom, er læreplanen tydelig på at å tilegne seg kunnskaper om kristendom er en viktig del av skolemandatet. Dette gjør kunnskaper om kristendom til en viktig del av dannelsesperspektivet i KRLE.

Videre i KRLE-læreplanen står det at "Kristendom, religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Sitatet ovenfor er svært viktig for KRLE-

undervisning, og dermed KRLE dannelsesperspektivet, fordi det forteller oss hvordan myndighetenes mener skolemandatet skal realiseres.

For det første viser sitatet at uansett hvordan man tolker styringsdokumenter, så skal KRLE-undervisning alltid være samlende og objektiv, kritisk og pluralistisk. Dette er viktig for at religions- og livssynsundervisning ikke skal være forkynnende. Noe som kan føre til en økning i fritak fra undervisning i et obligatorisk fag, og muligens alvorlige klager fra det flerkulturelle samfunnet vi lever i. For det andre viser sitatet at selv om kristendommen skal være kvantitativt overrepresentert i KRLE- faget, så skal ikke dette ha en kvalitativ betydning. Alle religioner og livssyn skal behandles kvalitativt likt. Dette er den andre gangen styringsdokumentene presiserer at KRLE-undervisning skal være objektiv, kritisk, pluralistisk, samlende og saklig. Dette er en videre konkretisering av objektiv, kritisk, pluralistisk undervisnings som komponent av dannelsesperspektivet i KRLE.

På side 2 til 4 av KRLE-læreplanen står det at faget er delt i tre hovedområder: 1) Kristendom, 2) Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn, 3) Filosofi og etikk. Læreplanen sier at i KRLE undervisning skal de grunnleggende ferdigheter integreres, og at faget får 427 timer i 1.-7. trinn, og 153 timer i 8.-10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2). Læreplanen gir KRLE-lærere tydelige rammer når det gjelder hvordan man skal realisere undervisningen ved å fortelle hvor lang tid de har til disposisjon, og hvordan elevene skal arbeide med fagstoffet. Likevel, ut fra antall timer og forutsetningen om at kristendom skal ha "[o]m lag halvparten av undervisningstiden i faget" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2), kan man stille spørsmål ved om dette gjør det mulig å behandle alle religioner og livssyn kvalitativt likt.

På side 4 til 9 av KRLE-læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.4-9) ser man at kompetansemålene for hvert hovedområde er delt i årstrinn. Det står hva elevene skal kunne etter 4. trinn, etter 7. trinn, og etter 10. trinn. Dette er en klar og tydelig beskjed om hvordan KRLE-undervisningen skal realiseres, og hvilket innhold elevene skal arbeide med. Kompetansemålene forteller hvilket innhold som er viktig i KRLE-undervisning, uansett hvordan man tolker læreplanen. Disse kompetansemålene peker på innhold, som er en del av dannelsesperspektivet i KRLE. Kompetansemålene i KRLE, og kompetansemålene i andre skolefag, er altså myndighetenes måte å formulere hvilke innhold de mener er en del av veien til dannelsen i skolen.

Kompetansemålene viser lærerne hvordan de burde strukturere KRLE-undervisning. På læreplanens siste side, ser man hvordan myndighetene forventer at elevene skal vurderes i KRLE-faget. Der står det at elevene skal ha én standpunkt karakter i 10. Trinn, og at elevene kan bli trukket til muntlig eksamen i 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.10). Dette viser at vurdering i KRLE er en viktig undervisningskomponent, og en del av dannelses-perspektivet i KRLE.

4.4 Styringsdokumenter oppsummering

I kapittel fire har jeg analysert skolepolitiske styringsdokumenter for å få en bedre forståelse av hvordan myndighetene får frem skolemandatet. Jeg har gjort rede for ulike komponenter i KRLE-faget, og i skoleundervisningen for øvrig, som myndighetene ser på som nødvendige med tanken på skolemandatet. Skolepolitiske styringsdokumenter er omfattende og inneholder flere formuleringer som kunne blitt analysert i denne delen av oppgaven. På grunn av oppgavens tema og omfang har jeg kun trukket frem formuleringer i styringsdokumentene som jeg mener er relevante indikasjoner på hva dannelsesperspektivet i KRLE er.

5.0 Religionsdidaktikere om religions- og livssynsundervisning

Jeg har hittil i oppgaven fokusert på to ting. Jeg begynte med å se Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori for å legge frem synet på dannelsen denne oppgaven bygger på. Så gjorde jeg rede for og Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell for å se nærmere på relasjonene man skal være bevisst på når man planlegger og gjennomfører god undervisningspraksis. forstås for å vise hva slags innhold, eller kunnskap, han mener elever burde møte i skoleundervisning med dannelsen i sentrum.

Videre analyserte jeg skolepolitiske styringsdokumenter for å få frem myndighetenes formulering av skolemandatet. Dette var viktig fordi de ulike komponentene som til sammen danner dannelsesperspektivet i KRLE skal være med å fullføre oppdraget samfunnet har tildelt skolen. I dette kapitlet ser jeg på hvordan religionsdidaktikere tolker myndighetenes formuleringen av skolemandatet, og hvordan de mener religions- og livssynsundervisning skal realiseres slik at skolen oppfyller samfunnets krav. Det er viktig å se nærmere på hvordan religions- og livssyns didaktikere tolker skolemandatet fordi det foregår i dag en fag-didaktisk debatt om dette spørsmålet. Begge sider av debatten kan peke på komponenter som er en del av dannelsesperspektivet i KRLE.

I denne debatten finnes det to hovedsakelig to sider. På den ene siden finner man didaktikere som B. O. Andreassen, som mener at religions- og livssynsundervisning i skolen burde ligne mest på religionsvitenskapelige studier i høyere utdanning, fokusere på formidling av faktakunnskaper og droppe arbeid med eksistensielle spørsmål. På den andre siden finnes det religions- og livssynsdidaktikere, som G. Skeie og K. Sødal, som hevder at arbeid med eksistensielle spørsmål og elevenes holdninger er viktige deler av religions- og livssynsundervisning.

Jeg vil i dette kapitlet presentere Sødal, Skeie og Andreassens syn på legitim innhold og undervisningsmetode i religions- og livssynsundervisning. B. O. Andreassen, G. Skeie og K. Sødal er anerkjente, aktuelle og normative stemmer i det religionsdidaktiske feltet. Sødal og Andreassen har, blant annet, skrevet to innføringsbøker i religionsdidaktikk som brukes i lærerutdanninger ved flere universiteter og høyskoler i Norge. Skeie er lederen for utvalget som har levert et forslag høring om fornyelse av KRLE faget, og er dermed en sentral aktør når det gjelder utforming av den nye læreplanen i KRLE. Derfor er Sødal, Skeie og Andreassen relevante didaktikere i denne oppgaven hvor jeg vil finne ut hva dannelsesperspektivet i KRLE er.

5.1 Sødals syn på religions- og livssynsundervisning

Boken *religions- og livssyns didaktikk – en innføring* (Sødal (red.), 2009), brukes av lærerutdanningsinstitusjoner over hele landet. Denne Boken er redigert av H. K. Sødal, og hun har også skrevet fem av bokens ni kapitler. I denne boken gjør hun rede for hennes syn på viktig innhold i KRLE-faget, hvordan faget burde realiseres, og dermed hennes tolkning av skolemandatet. Sødals innføringsbok i religionsdidaktikk er grunnlaget for min analyse av hennes syn på innhold og metode i religions- og livssynsundervisning.

Sødal er tydelig på hvilket syn hun har på religionsdidaktikk. Ifølge Sødal (2009) må religions- og livssynsundervisning gjøre plass både for fagkunnskap om religioner og livssyn, og arbeid med eksistensielle spørsmål. ”Når det gjelder skolen religionsundervisning, vil vi knytte egen arten til to aspekter, det eksistensielle og det kulturelle...Undervisningen må forholde seg til begge disse aspektene ved religioner og livssyn – det eksistensielle og personlige, og det kulturelle og kollektive” (Sødal, 2009, s. 13). Sitatet ovenfor viser at Sødal, og hennes

medforfattere, mener at undervisningen om religioner- og livssyn handler om noe mer enn bare faktakunnskap.

Ifølge Sødal (2009) skal undervisningen om religions- og livssyn være elevorientert ved at den tar hensyn til elevenes individuelle, eksistensielle spørsmål. Sødal hever at ”undervisningen må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker...derfor dreier det seg om langt mer enn formidling og tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Det handler om dannelse og identitetsutvikling” (Sødal, 2009, s. 13). Sødal viser i dette sitatet viser at hun, i likhet med myndighetenes formuleringer av skolemandatet i styringsdokumentenes, ser på undervisningens innhold som et middel for å oppnå det endelige målet, dannelse.

Sødal forklarer videre at i religionsundervisningen må ”lærerens didaktiske refleksjon forankres i en bevissthet om hva religion og livssyn er, og hva det betyr eksistensielt og kulturelt – i samfunnet og for elevene” (Sødal, 2009, s. 13). Det Sødal sier her, slik jeg tolker henne, er at KRLE-lærere må være bevisste på at kunnskaper om religioner og livssyn er noe annet enn faktakunnskaper om trostradisjoner. Det vil si, for eksempel at en lærer som jobber i Bodø må reflektere over hvordan det oppleves å være en hindu og elev i Bodø, og samtidig reflektere over hvordan denne eleven forstår sin egen trostradisjon.

Sødals syn på religionsdidaktikk, slik jeg forstår den, er elevorientert og legger like stor vekt på komponenter av religions- og livssynsundervisning som ikke har med faktakunnskap å gjøre. Som for eksempel arbeid med eksistensielle spørsmål eller elevenes holdninger. Dette krever at KRLE-lærere må være veldig godt kjent med sine elever, og planlegge KRLE-undervisningen ut fra klassens spesifikke elevsammensetningen. Dette kan være krevende for en lærer, men elevene vil kunne oppleve undervisningen som mer relevant til deres liv. Dette vil kunne føre til at elevene opplever at sin egen trostradisjon blir presentert på en mer gjenkjennbar måte.

5.1.1 Sødal – Om objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning

I sin innføringsbok i religionsdidaktikk forteller Sødal hvordan hun tolker myndighetenes krav om at KRLE-undervisning skal være objektiv. Sødal hevder at religions- og livssynsundervisning kan være objektiv “dersom objektiv defineres som saklig istedenfor nøytral...saklig undervisning søker å formidle en sannferdig og upartisk bilde av trostradisjonene ved hjelp av likeverdige pedagogiske prinsipper” (Sødal, 2009, s.30). Ifølge Sødal

skal ikke religions- og livssynsundervisning være verdinøytralt fordi faget skal “formidle et sett definerte verdier” (Sødal, 2009, s.29).

Sødal (2009) gjør rede for hvordan hun tolker kravet om at KRLE undervisning skal være kritisk og pluralistisk. Ifølge Sødal skal kritisk undervisning være ”spørrende, undrende, og utforskende...elevene skal stimuleres til å stille spørsmål av ulikeslag. Dette gjelder også hvis de reagerer negativt på sider ved religionene og livssynene. Elevene skal ikke kritikkløst godta alt de forskjellige trostradisjonene står for” (Sødal, 2014, s.30).

Når det gjelder det pluralistiske aspektet ved religions- og livssynsundervisning, så hevder Sødal at ”det religiøse og livssynsmessige mangfoldet får komme frem, og at sammensattheten i den enkelte trostradisjon får plass. Pluralistisk kan også gå på arbeidsmåter og sikte til metodemangfold” (Sødal, 2014, s.31). Dette sitatet viser at, ifølge Sødals tolkning av pluralistisk undervisning, må en KRLE-lærer forsøke å vise ulike måter å forstå både troslæren, og trospraksisen blant medlemmer av en gitt trostradisjon.

5.2 Andreassens syn på religions- og livssynsundervisning

B. O. Andreassen har med sin innføringsbok i religionsdidaktikk (Andreassen, 2016), en doktoravhandling (Andreassen, 2008a), og flere forskningsartikler (Andreassen 2008b, Andreassen 2009, og Andreassen 2010) blitt en representant for den siden i debatten om religions- og livssynsdidaktikken som mener at religions- og livssynsundervisning i skolen burde være mindre elevorientert, mer fagorientert, og ligne mer på religionsvitenskapelige studier ved høyskoler og universiteter.

Andreassens doktoravhandling var en ”analyse av fagdidaktiske perspektiver i fem innføringsbøker i Religionsdidaktikk” (Andreassen 2008a, s. 4). Bakgrunnen for Andreassens arbeid med avhandlingen var at han hadde lest en del religionsdidaktisk litteratur og opplevde at det var en overveldende positiv syn på religion, og en fravær av det Andreassen kaller *konflikt perspektiver*, som for eksempel vold eller andre negative sider ved religion (Andreassen, 2008a).

Andreassen hever at ett av problemene med religionsdidaktikk i Norge er at ”[n]orske religionsdidaktikere er i all hovedsak rekruttert fra teologiske fagmiljøer og har hentet perspektiver fra økumenikk og religionsdialog i stedet for å kunne utforske konflikter der

religion inngår, for å lære noe om religioner (Andreassen 2008b, s. 1). Andreassen ser på den teologiske religionsforståelse som ”empatisk og harmoniserende” (Andreassen 2008b, s. 1). Andreassen hevder at dette har ført til et syn på kunnskap om religioner som “en viktig kulturell dannelse der forståelse, toleranse, respekt og dialog er viktig. Religion knyttes til oppdragelse og til kulturell og religiøs identitet” (Andreassen, 2008b, s.1).

Ifølge Andreassen er det problematisk at flertallet av norske innføringsbøker i religionsdidaktikk har en ”empatiske og harmoniserende forståelse av religion. Det legges til grunn at religion er noe alle har, og at den er entydig positiv for mennesket og stimulerer til menneskelig vekst, selv om utgangspunktet for religionspedagogikken er pedagogikken” (Andreassen, 2008b, s. 4). Dette sitatet viser at Andreassen mener at andre religionsdidaktikere har et feil syn på religion som fenomen. Religionsdidaktiske bøker bør ifølge Andreassen være mer kritiske til religioner som fenomen. Dette vil føre til at fremtidige religions- og livssynslærere vil ha en mer kritisk holdning til religioner når de skal få ansvar for å praktisere skolemandatet.

Tidligere forklarte jeg hvordan, i ølge Sødal (2009), religions- og livssynsundervisning burde ha et eksistensielt perspektiv. Det vil si at undervisningen må ta hensyn til elevenes eksistensielle spørsmål. Dette er noe Andreassen er svært kritisk til. Andreassen ønsker at en elevsentrert undervisning i religionsfagene skal være orientert i forhold til elevens eksistensielle spørsmål – og dermed også personlig og kanskje privat (Andreassen, 2016, s. 20). Ifølge Andreassen vil en slik religionsundervisning føre til ”uklare forventninger til undervisningen” (Andreassen, 2016, s. 20), og vil ”kunne føre undervisningen i en retning av en mer terapeutisk orientert aktivitet” (Andreassen, 2016, s. 20).

I boken, *Religions didaktikk – en innføring* (Andreassen, 2016), er forfatteren klar på hva han mener om en elevorientert religions- og livssynsundervisning med plass til eksistensielle spørsmål:

”Religionsfagenes formål å gi kunnskaper om religioner og livssyn...en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil dermed nedtone religionsfagenes eksistensielle orientering. En individorientert behandling av hver enkelt elevs eksistensielle spørsmål peker utover grensene for et religionsfag i offentlig

skole...elevenes personlige, eksistensielle spørsmål bør ikke være en hovedsak i undervisningen” (Andreassen, 2016, s.20)

Dette sitatet viser at Sødal og Andreassen har to helt ulike forståelser av den ”riktige” måte å praktisere religions- og livssynsundervisning på. Dette er interessant og relevant, fordi det viser at det er finnes mer enn én måte å tolke skolemandatet på.

Ifølge Andreassen (2016, s.20) er problemet med en terapeutisk undervisning med fokus på elevenes eksistensielle spørsmål, at den kan være en byrde både for elever og KRLE-lærere, og etisk problematisk. Andreassen (2009) hevder for det første at noen elever kan oppleve det som vanskelig å jobbe med spørsmål knyttet til sine følelser, og sitt private liv. Andreassen (2009) hevder for det andre at en mer terapeutisk undervisning krever en spesiell emosjonell og relasjonell kompetanse fra lærere, som ikke alle lærere har, selv om det å skape gode relasjoner med elevene er en del av deres arbeid.

Ifølge Andreassen (2016, s.17-18) burde målene for religionsundervisning på skolen være som følgende: 1) Bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser, 2) Bidra til å skape toleranse og respekt og 3) Gi kunnskaper om det samfunnet vi lever i. Ut fra disse målene ser man at Sødal og Andreassen er enige om noen ting, og dermed tolker deler av skolemandatet likt. Det som skiller Andreassen mest fra Sødal er at Andreassen ikke inkluderer arbeid med personlig utvikling eller med det eksistensielle som et av målene for religions-undervisning på skolen. Andreassen hevder i tillegg at religionsundervisning burde innebære å utforske religioner på en mer kritisk måte, og ikke bare fokusere på det positive.

Andreassen favoriserer mål-middel didaktiske forståelser, over didaktisk relasjonstenkning. Ifølge Andreassen er det positivt med mål-middel modellen fordi det er tydelig hva som forventes av elevene. Man vurderer undervisningen ut fra elevenes grad av måloppnåelse, og man legger mindre vekt på elevforutsetninger, og arbeidsmåter (Andreassen, 2016, s.26). Andreassen legger vekt på lærerens fagligkompetanse, og ser på dette som en sentral faktor i undervisning (Andreassen, 2016, s.26-27). Det er et veldig annerledes syn enn den som den didaktiske relasjonsmodellen fremmer, hvor elevforutsetninger er en like viktig undervisningsrelasjon som de andre relasjonene.

I sin innføringsbok i religionsdidaktikk bruker Andreassen Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori som teoretisk redskap. Andreassen forklarer at:

”[f]or å være et dannelsesfag må religionsundervisningen i Klafkis forstand peke utover den rene kunnskapsformidlingen og kunnskapstilegnelsen. Kunnskaper kan dermed anses som nødvendige, men ikke tilstrekkelige for at det skal kunne knyttes til dannelse i dagens samfunn” (Andreassen, 2016, s. 233)

Andreassens bruk av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori, og dette sitatet ovenfor er interessante med tanken på Andreassens syn på religionsdidaktikk. Dette fordi Andreassen mener religions- og livssynsundervisning burde være mer fagorientert, mindre elevorientert og hvor personlig involvering skal minimaliseres. Likevel slik jeg tolker Klafkis dannelsese teori, er det en viktig komponentdel av undervisningen og dannelse arbeidet med elevenes holdninger. Solidaritet og empati er for eksempel sentrale i Klafkis kritisk-konstruktiv dannelsese teori. Med tanken på problemstillingen, *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* peker Andreassens sitat på at Klafkis kritisk-konstruktive dannelsese teori er et treffende valg av teoretiskredskap i denne oppgaven.

5.2.1 Andreassen – Om objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning

Andreassen (2016) har videre gjort rede for hva en objektiv kritisk pluralistisk undervisning er slik han ser det. Ifølge Andreassen (2016) er objektiv undervisning om religioner og livssyn ”saklig i sin presentasjon av religioner og livssyn. Alle religioner og livssyn skal fremstilles som kvalitativt likeverdige” (Andreassen, 2016, s.35), og at i saklighet ”ligger også det å være distansert fra undervisningsstoffet på det personlige plan” (Andreassen, 2016, s.35).

Andreassen forklarer at kritisk undervisning skal legge ”til rette for en kritisk utforskning av hva religioner er og hva ulike religioner og livssyn kan sies å bestå av” (Andreassen, 2016, s.35). Andreassen presiserer at ”kritisk ikke uten videre betyr det samme som religionskritikk og anti-religiøs. Det handler om å utforske religion som et menneskelig, kulturelt, og historisk fenomen” (Andreassen, 2016, s.35).

Når det gjelder det pluralistiske hevder Andreassen at man skal ”ivareta det brede perspektivet...det også bør knyttes til at det samme sekulære religionsbegrepet legges til grunn

i behandlingen av religioner og livssyn slik at man unngår at et kristent religionsbegrep legges til grunn i behandlingen av andre religioner og livssyn” (Andreassen, 2016, s.35).

5.3 Skeies syn på religions- og livssynsundervisning

Jeg har hittil forsøkt å presentere to ulike syn på religions- og livssynsdidaktikk, som representerer forskjellige sider av debatten om legitimt innhold og metode i religions- og livssynsundervisning. For det første Sødals didaktiske syn hvor religions- og livssynsundervisnings skal være elevorientert, og hvor elevene skal få jobbe med deres individuelle eksistensielle spørsmål, i tillegg til arbeid med faktakunnskapen om religioner- og livssyns. For det andre, Andreassens syn på religionsdidaktikk, som er kritisk til en empatisk og harmoniserende religionsforståelse. Kritisk til en teologisk og økumenisk inspirert religionsdidaktisk forståelse med fokus på oppdragelse og dialog, og kritisk til det han kaller terapeutisk religionsundervisning hvor det eksistensielle er en viktig komponent.

Jeg vil nå presentere G. Skeies syn på religion og livssynsundervisning. Skeie er en relevant didaktiker og brukes i denne oppgaven fordi han er en sentral aktør i det religionsdidaktiske feltet. I 2017 begynte arbeidet med fornyelsen av kunnskapsløftet.

”Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre ... skal beholde dagens fag, men fornye innholdet. Kritisk tenkning og refleksjon vil bli en viktig del av hva elevene skal lære i skolen. I tillegg skal de praktiske og estetiske fagene styrkes. Vi ønsker også mer kreativitet i skolen og at elevene skal lære på nye matter” (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

I forbindelse med fagfornyelsen har Skeie vært lederen for det utvalget som i mars 2018 leverte til høring det siste utkastet for kjerneelementer i KRLE-faget. I utkastet *utforsking av eksistensielle spørsmål og svar* blitt ett av fem sentrale kjerneområder (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette viser at eksistensielle spørsmål vil fortsette å være en sentral komponent i KRLE-faget også i fremtiden, og dermed en del av arbeidet myndighetene forbinder med skolemandatet. Dette er en indikasjon på at eksistensielle spørsmål skal være en komponent av dannelsesperspektiv i KRLE.

I boken *Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*, viser Skeie at han er opptatt av spørsmål knyttet til religionsundervisningens innhold og metodikk. Skeie tar opp spørsmål som:

”Bør vi slippe taket i religionsfaget for den enkelte elev? Bør fremtidas religionsfag sikte mer mot samfunnsmessige mål? Eller skal vi nøye oss med et rent kunnskapsorientert fag?” (Skeie 2017, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.118).

Sitatet viser at Skeie er opptatt av de samme spørsmålene som Andreassen og Sødal. Men for Skeie er konstruksjon av slike motsetninger mellom faktakunnskapen og elevenes personlig utvikling ikke nødvendige. Skeie hevder at ”svarene på spørsmålene er ikke et enten-eller” (Skeie 2017, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.118). For slik Skeie ser det nok plass i religionsundervisning for både personligutvikling og fagkunnskap.

Ifølge Skeie (2017, s.120) er det tre hovedutfordringer knyttet til realisering av religionsundervisning med den norske religionsundervisnings modellen. Disse utfordringene skal man være bevisst på når man planlegger, gjennomfører og vurderer religionsundervisningen. Den første utfordringen er at KRLE undervisning kan føre til sannhetsforvirring. Det vil si at ”møtet med et mangfold av oppfatninger skaper en mer generell forvirring om hva som er sant – eller om noe er sant i det hele tatt”.

Den andre utfordringer som Skeie (2017, s. 120) tar opp er konflikt. Ifølge Skeie vil ”det å ta opp religions- og livssynsstoff i stadig mer mangfoldige klasserom betydelige muligheter for at konflikt oppstår mellom elever med ulik bakgrunn” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s. 121). Den tredje problemstillingen Skeie tar opp er fagets ambisiøse mål. Dette ”handler om at faget ikke har realistiske muligheter for å nå sine mål. Idealene om gjensidig forståelse og dialog er for kvervende når faget har lav prioritet i skolen, og mange lærere har svært begrenset fagkunnskap” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s. 124). Dette er et viktig poeng, fordi det indikerer at dannelsesperspektivet i KRLE inneholder såpass mye at man trenger mer tid til å arbeide med dette i skolen. I alle fall hvis man vil nå målene som er formulert i styringsdokumenter.

Skeie (i V.D. Lippe og Undheim, 2017) forteller noe om utfordringer knyttet til realisering av KRLE-faget, men han gjør også rede for tre hovedbegrunnelser for fagets eksistens. Disse er de

politiske begrunnelsene for faget som han trekker fram etter at han selv har analysert styringsdokumenter. Ifølge Skeie er disse tre begrunnelsene, eller dimensjoner av faget, ”Kulturarv, samfunnsfelleskap og personlig utvikling” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.122). Elevene skal gjennom religions- og livssynsundervisning i skolen tilegne seg kunnskap om den norske kulturarven, lære om det å utvikle gode sosiale relasjoner, og få mulighet for personlig utvikling. Skeie heder videre at ”kunnskap, sosiale relasjoner og personlig utvikling, står sentralt i danningsteori og er ikke noe særskilt for religionsfaget” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.126).

Skeie har analysert politiske styringsdokumenter, og han konkluderer med at religionsundervisning skal ”hjelp elevene til å forstå livet og tilværelsen” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.124). Det vil si at arbeidet med eksistensielle spørsmål skal være en del av undervisning, og dette kan begrunnes med at myndighetene har satt et krav om dette. Her viser Skeie at han deler Sødals syn på eksistensielle spørsmåls plass i religions- og livssynsundervisning.

En annen viktig del av religions- og livssynsundervisningen er ifølge Skeie (i V.D. Lippe og Undheim, 2017) muligheten for læring om sameksistens i et flerkulturell og demokratisk samfunn; ”lærere, andre ansatte og elever sammen må søke etter løsninger. Skolen kan gi elevene mulighet for å øve seg på å delta i flerkulturelle arbeidsfellesskap og å utforme demokratisk medborgerskap i et mangfoldig samfunn. Her har religionsfaget en rolle å spille” (Skeie 2017, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.121). Ifølge Skeie skal mangfold være et fundamental aspekt ved religionsundervisningen (Skeie 2017, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.126). Dette viser at Skeie, Sødal og Andreassen er alle enige om at en viktig komponent i religions- og livssynsundervisning er arbeidet med å undergrave fordommer og fremmedfiendtlighet.

Ifølge Skeie (i V.D. Lippe og Undheim, 2017) må religionsundervisningen ha langsiktige mål;

”Med vekt på forskning og utviklingsarbeid som undersøkelser, utprøver og diskuterer hvordan undervisningen kan legge til rette for at elevers egne opplevelser og erfaringer med religion og livssyn kan få en plass i møte med andres opplevelser og erfaringer” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.128).

Man kan med andre ord si at Skeie og Sødal har et nokså likt syn på innhold og metode i religions- og livssynsundervisning. De mener begge at elevene skal få involvere seg personlig slik at personlig utvikling, sammen med fagkunnskap og sosiale relasjoner, er en sentral del av undervisningen. Dette viser at personlig utvikling kan være en viktig del av dannelsesperspektivet i KRLE.

”[D]et er ikke nødvendig at ”det personlige” skal skilles ut fra det øvrige arbeidet med fagstoffet, men at det skal få sjansen til å komme til syne, bli oppdaget og bearbeidet som del av en større helhet, og at elevene forholder seg både til stoffet og til arbeidsprosessen” (Skeie, i V.D. Lippe og Undheim, 2017, s.128).

5.4 Oppsummering – analyse av religionsdidaktikere

I kapitel fem har jeg sett nærmere på tre religionsdidaktikere som er sentrale og normative stemmer i det religionsdidaktiske feltet. Jeg gjorde dette for å kaste lys på ulike didaktiske tolkninger av skolemandatet slik det er formulert i styringsdokumenter. Jeg har forsøkt å vise at i det religionsdidaktiske feltet foregår det en debatt med to fronter om hva som er ”riktig” innhold og metode i religions- og livssynsundervisning i skolen. Dette er et viktig poeng fordi det viser at det er ulike syn på legitimiteten av ulike komponenter i KRLE-faget, og dette er av betydning for oppgaven for jeg forsøker å finne ut hva dannelsesperspektivet i KRLE er.

6.0 Intervjuresultatene

I denne oppgaven bruker jeg hovedsakelig tre kildetyper for å tilegne meg den innsikten jeg trenger for å svare på spørsmålet *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* Den første kunnskapskilden jeg så på var politiske styringsdokumenter. Jeg så på disse for å få en bedre forståelse av hvordan myndighetene får frem skolemandatet og hvilke mål som er formulert i forbindelse med mandatet. Den andre kunnskapskilden var religionsdidaktikere. Jeg så nærmere på tre religionsdidaktikere som er sentrale aktører i debatten om legitim innhold og undervisningsmetode i religions- og livssynsundervisning. Jeg gjorde dette for å kaste lys på de to hovedfløyer i debatten som viser didaktikernes ulike måter å tolke skolemandatet på, og ulike syn på hvordan mandatet kan best realiseres. Den tredje kunnskapskilden, og den jeg vil se nærmere på i dette kapittel, er KRLE-lærere.

KRLE-lærere er praktikere som befinner seg i aktivt arbeid i praksisfeltet. Det vil si at de, som tidligere nevnt, har tilgang til erfaringer og kunnskap som jeg ikke nødvendigvis kan finne i politiske styringsdokumenter, eller i det religionsdidaktiske feltet. Derfor har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire KRLE-lærere, og i dette kapittel vil jeg presentere funnene fra intervjuene som er mest relevante og interessante for å kunne svare på spørsmålsstillingen. Dette kapittel er delt i åtte underkapitler. Hvert av disse underkapitlene tilsvarer ett av hovedspørsmålene fra intervjuguiden som ble brukt for alle intervjuene.

Jeg gjennomførte semi-strukturerte, kvalitative intervjuer. Det vil si at alle informantene ble spurt de samme hovedspørsmålene, men at resten av intervjuet var mindre strukturert. Dette gjorde jeg for at sikre at samtalen hadde bedre flyt. Informantenes utsagn har blitt sortert og kategorisert.

6.1 Den generelle bakgrunnsinformasjon

- Det ble gjennomført fire intervjuer, med fire informanter. Tre av disse var mannlige informanter, og den fjerde informanten var en kvinnelig informant.
- Alle informantene var i alderen 29-40.
- Den kvinnelige informanten var den eneste med mastergrad.
- Alle informantene hadde minst fire års høyere utdanning.
- Informant fire var den eneste som ikke hadde formell undervisningskompetanse i KRLE.

6.1.1 Generell informasjon - Informant 1

- Fag kombinasjon: Engelsk, som er hovedfaget, og religion.
- Arbeidserfaring: Informanten har jobbet fire år som lærer i ungdomsskolen. Informanten underviser i engelsk, KRLE, media og informasjon, og natur og miljø.

6.1.2 Generell informasjon - Informant 2

- Fagkombinasjon: Informanten underviser i KRLE, samfunnsfag, engelsk, engelsk fordypning, og utdanningsvalg.
- Arbeidserfaring: Informanten har jobbet elleve år som lærer, både i barneskoler og ungdomsskoler.

6.1.3 Generell informasjon - Informant 3

- Fagkombinasjon: Informanten underviser i KRLE, naturfag, samfunnsfag, engelsk.
- Arbeidserfaring: Informanten har ett og et halvt års arbeidserfaring som lærer i 6. og 7. trinn.

6.1.4 Generell informasjon - informant 4

- Fagkombinasjon: Informanten underviser i KRLE, naturfag, og matte.
- Arbeidserfaring: Informanten har syv og et halvt år arbeidserfaring som lærer. Han har jobbet både i barneskoler og ungdomsskoler.

6.2 Intervjuets første hovedspørsmål

Anser du KRLE som et ordinært skolefag?

Hensikten med dette spørsmål var finne ut hva informantene mente et ordinært skolefag er, og om de så på KRLE som et ordinært, eller ekstra ordinært skolefag. Dette er betydningsfullt i denne oppgaven fordi det sier noe om mulige dannelseskomponenter i ordinære skolefag generelt, men også i KRLE-faget spesifikt. Dette gjør det mulig for meg å se om det finnes dannelseskomponenter i KRLE-faget som er helt unike til KRLE-faget, eller om KRLE og de andre obligatoriske skolefagene er like når det gjelder dannelses-komponenter - som til sammen danner dannelsesperspektivet i et fag.

Etter å ha intervjuet informantene har jeg funnet at alle mener KRLE er et ordinært skolefag, men at det er en viktig forskjell mellom KRLE og de andre ordinære skolefagene. Denne forskjellen er ifølge informantene arbeidet med verdier og holdninger i KRLE-faget. Som informant 1 sa i intervjuet:

”På en måte så er det jo det, fordi det er jo veldig mye, altså, fagkunnskap du skal formidle i KRLE på lik linje med de andre fagene ... men jeg føler at KRLE-faget i større grad har det enn for eksempel matte. Hvis man skal sammenligne med det da. ... em ... du har jo blant annet ett av kompetansemålene i KRLE er jo at man skal lære å vise respekt og toleranse for andre livssyn og religioner. em ... og det gjør det jo til et litt annerledes fag ... så sånn sett så har du en ekstradimensjon da i KRLE-faget som kanskje ikke er med i så mange andre fag” (Informant 1).

Jeg velger her å kun sitere informant 1 på grunn av oppgavens omfang. Dette synet deles av alle de andre informantene. Sitatet tyder på at blant KRLE-lærere finnes det én oppfatning om arbeid med elevenes holdninger og verdier, som noe som ikke hører hjemme i de andre obligatoriske og ordinære skolefagene. De verdiene, som alle informantene tok opp var respekt og toleranse, noe som tyder på at disse er spesielt viktig å jobbe med i KRLE timer. Informantenes svar tyder på at arbeid med holdninger og verdier er, slik de ser det, en spesiell komponent av KRLE-faget.

Et annet viktig funn var at informantene 1,2 og 4, opplever at KRLE-faget blir under- prioritert. I alle fall når man sammenligner faget med for eksempel matematikk eller naturfag. Som informant 4 sa:

”[J]eg ser på KRLE som et ordinært skolefag, men på et viss så havner det under de andre i prioritering. fordi det er vanskeligere eller under prioritert vurdering i det faget både fra lærerside og fra foreldre og elevers side. er min oppfatning. vet ikke om det er riktig, men min oppfatning er at hva man får i KRLE er viktigere for å dra snittet opp på en måte. på standpunkt karakter kortet”. (informant 4)

”[A]ldri vært tilbud om noe som helst angående KRLE, ikke kurs i didaktikk, ikke kurs i dybde kunnskap, ikke kurs i vurdering. Ingenting. Og der ser du hvordan faget blir underprioritert i forhold til andre fag. Når du blir sendt i norsk og matematikk og naturfag hele tiden”. (informant 4)

Disse sitatene er interessante, selv om de ikke er direkte relevante til oppgavens problemstilling. Disse sitatene viser at selv om KRLE er formelt sett et ordinært skolefag, så blir faget tildelt

mindre ressurser enn andre fag. Dette, mener jeg, gjør det vanskeligere for KRLE-lærere å fullføre skolemandatet. Å bruke ressurser til videreutdanning for KRLE-lærere i form av for eksempel kurs, kan bidra til å øke kvaliteten av undervisningen. God undervisningskvalitet er avgjørende for å oppnå målene som samfunnet stiller til skolen.

6.3 Intervjuets andre spørsmål

Er KRLE et viktig fag? Hvorfor?

Dette var det andre hovedspørsmålet i intervjuene som alle informantene ble spurt om. Hensikten med dette spørsmålet var, for det første, å finne ut hvilke komponenter i KRLE-faget informantene mente gjorde KRLE-faget til et viktig fag. For det andre, å finne ut om det er aspekter ved KRLE-faget som gjør at faget ikke kan regnes som avgjørende for allmenndannelse. Dette var noe jeg var interessert i kunnskap om slike aspekter ved KRLE-faget kan brukes som indikasjoner på mulige komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE-faget.

Ut fra dette spørsmålet fant jeg ut flere relevant ting. For det første at alle informantene mente KRLE var et viktig fag hvor man var opptatt av å jobbe med elevenes holdninger og verdier. Som informant 3 sa: ”[H]oldningsarbeidet tenker jeg. Noe som gjør også faget veldig viktig”. Dette synet bekreftes av de andre informantene i undersøkelsen som mener at KRLE er viktig, fordi det er i dette faget man skal jobbe med empati, respekt, og toleranse.

Jeg har også funnet ut at informantene mener fagkunnskapen i KRLE er viktig, men hovedsakelig fordi fagkunnskapen er et middel de bruker for å nå andre mål.

Informant 1: ”[M]ålet med min undervisning er jo at elevene skal liksom kunne noe om de religionene som finnes i verden slik at når du da møter folk av den religion, eller de er ute og reiser, er i andre land og andre kulturer, at det skal være gjenkjennelig. Så når de ser et eller annet som de synes er rart, å ja - men jeg husker fra KRLE at det er derfor de gjør den tingen. dette er en religiøs greie. Og jeg tror jo at kunnskap leder til større toleranse”

Informant 2: ”[E]lvene skal lære om tros og livssyn og hvordan andre praktiserer, og hvordan folk har havnet der dem har havnet ... faget aldri skal være grunnet i å bare

være å sitte og snakke om følelser. Og ikke bare være opprømsing av katolske helgene, men at de skal at dem skal kunne merke at fagkunnskap gjør det enklere å snakke om, og tolke og forstå og være tolerant.”

Som sitatene viser, så mener informantene at fagkunnskapen i seg selv ikke er det viktigste. Slik informantene ser det er fagkunnskapen viktig for å motarbeide fremmedfiendtlige holdninger, og for at elevene skal bli mer respektfulle, og tolerante mennesker.

Et annet viktig poeng, som informantene tok opp, var at KRLE-faget er viktig, fordi faget er en arena hvor elevene kan utvikle selvinnsett.

Informant 1: ”[J]eg er litt mer fokusert på at de skal forstå ting om andre folk enn om seg selv, men selvfølgelig det er jo en del av temaene som går, for eksempel ting som går på ungdom og seksualitet, og det er jo mange som på en måte føler at de får litt begreper for det de står for da. jeg har jo hatt elever som har oppdaget gjennom undervisningen, og ja, det er agnostiker jeg er, det er det ordet som passer for meg”

Informant 2: ”[I]deelt sett så vil du gjerne at de skal komme ut og ha et klarer bilde av hvem de skal være, og hva som er viktig for dem, hvorfor dem tror eller ikke tror de dem tror eller ikke tror. som i motsetning til å bare bli fortalt at sånn gjør vi det her”

Informant 3: [J]eg tror det er mange som kanskje ikke er like bevisste, eller de er ikke, på en måte vet hvor de kommer fra. og vet. men de kanskje ikke helt, de har ikke lært det på den måten. og det er den objektive fremstillingen da. som skolen har kanskje. av emnene i faget, som gjør at kanskje elevene får egentlig et nytt syn”

Informant 4: ”[J]eg mener dette er et fag hvor du kan bli kjent med deg selv, men i tillegg også bli kjent med andre og hvordan du selv forholder deg til at andre har andre meninger enn deg selv. For eksempel det er veldig viktig kunnskap”

Disse fire sitatene viser at, ifølge informantene, er KRLE viktig fordi det er en arena hvor elevene lærer mer om andre, men også om seg selv. Dette kan være tegn på at en komponent av dannelsesperspektivet i KRLE, sett fra informantenes ståsted, er nettopp det å lære mer om hvem man er, hva man mener, og hvorfor man mener det.

6.4 Intervjuets tredje hovedspørsmål:

”Faget handler om eksistensielle spørsmål.” (Sødal et al. 2009, s. 78). Hvorfor er du enig, eller uenig i denne påstanden?

Det tredje hovedspørsmål i intervjuene handler om å identifisere hva informantene mente om legitimt innhold og undervisningsmetoder i KRLE-faget. Jeg ville finne ut om informantene arbeider med eksistensielle spørsmål, noe som støttes av religionsdidaktikerne Skeie og Sødal. Eller, om informantene mente at arbeid med eksistensielle spørsmål ikke var noe man burde arbeide med, slik religionsdidaktikeren Andreassen mener.

Ved å vite hva informantene mener om dette spørsmålet ville jeg lære to ting. For det første ville jeg lære mer informantenes syn på eksistensielle-spørsmåls rolle som en mulig komponent av dannelsesperspektivet i KRLE-faget. For det andre ville jeg finne ut om den fagdidaktiske debatten om eksistensielle-spørsmål er relevant, eller om denne debatten egentlig ikke er noe praktikere i praksisfeltet tenker over.

Ut fra informantenes svar har jeg funnet ut flere interessante poeng. For det første at informantene mener KRLE-faget burde kun delvis handle om eksistensielle spørsmål.

Informant 1: ”[N]ei, det er jeg litt uenig i. Det er jeg. Jeg føler at den fagkunnskapen er like viktig ... Kan ikke bare ha sittet i tre år og diskutert eksistensielle spørsmål ... så jeg mener begge deler er viktig da.

Informant 2: ”[J]eg vil ha sagt ja, blant annet. men, det at det handler om eksistensielle spørsmål i så stor grad som det gjør, er noe av det som skiller det fra en del andre fag ... når vi underviser i ungdomskolen ... typisk gjør er å starte nettopp der”

Informantene 3 og 4 deler synet til informantene 1 og 2. Så også i dette spørsmålet var informantene enige. Det de sier er at arbeid med faktakunnskap og arbeid med eksistensielle spørsmål er like viktige og like verdige komponenter i KRLE-faget. Likevel, da jeg spurte

informantene om hva de mente om å droppe arbeidet med eksistensielle spørsmål fullstendig, mente informantene at det ikke ville være fornuftig.

Informant 2: ”[Å] ikke jobbe med eksistensielle spørsmål gjennom skolen er uforsvarlig, fordi elevene trenger en arena hvor dem kan snakke om det som ikke bare er hjemmemiljøet, eller omgangskretsen. du kan ha en tone med gjengen på fotball treningen som ikke nødvendigvis er det du vil ta i en fagsamtale på skolen ... fordi det ikke er en aksept for å snakke om noe så selvsagt som identitet og legning i fotball miljøet tilsier at vi ikke kan overlate idrettene og hobby-miljøet, og hjemmefronter, å være de eneste arenaer for viktige verdispørsmål. For der vil det alltid ligge et enormt bånd som er vedlikeholdt av noen med mer autoritet enn ungdommene.

Dette sitatet viser hva informant 2 mente om å ikke jobbe med eksistensielle spørsmål. De andre informantene mente også at man skal jobbe med eksistensielle spørsmål i KRLE til en viss grad. Dette er en indikasjon på at arbeid med eksistensielle spørsmål i klasserommet burde være en komponent av dannelsesperspektivet i KRLE.

6.5 Intervjuets fjerde hovedspørsmål

”Hvem innfrir målsettingene for RLE-faget best: Lesehesten som har kunnskaper, men ikke alltid toleranse og forståelse, eller den omtenkssomme, forståelsesfulle og sosialt engasjerte eleven, som av og til slurver med lekser, men som ellers har mange av de holdningene faget vil fremme? (Sødal, i Sødal et al. 2009, s. 178).

Hvorfor er du enig, eller uenig i denne påstanden?

Det fjerde spørsmål i intervjuet handlet om å finne ut hvilke kunnskaper informantene mente var viktige og sentrale i KRLE-faget. Jeg ville vite mer om dette fordi deres svar kan brukes som indikasjoner på kunnskaper i KRLE-faget som burde forstås som komponenter i dannelsesperspektivet i KRLE. Svarene fra informantene kan være en indikasjon på hvilke kunnskaper KRLE-lærere mener ikke er viktig for å nå målene myndighetene har formulert i politiske styringsdokumenter. Informantenes svar på dette spørsmålet kan fortelle meg noe om hvilken ”fløy” informantene tilhører i den religionsdidaktiske debatten om legitimt innhold og metoder i religionsundervisning.

Alle informantene hadde samme innstilling til det fjerde spørsmålet:

Informant 3: ”[E]n kombinasjon er det man er ute etter da. Og så oppfatter jeg det egentlig som om det egentlig ikke er enten eller”

Informant 4: ”[D]et [faktakunnskap] er jo også en del av faget. Det er jo et kunnskapsfag. Det er ikke bare et filosofisk fag da. Så jeg for meg så blir dette litt kunstig debatt. Jeg forstår at dette kan være debatt i KRLE-miljø. Men sånn som jeg ser det så er ikke to sider. Du må ha faktaene i orden, men du må også tilnærme deg eller lære deg reflekterende ferdigheter ... for å få gode karakterer i faget så må du ha begge deler. Det er konklusjonen for min del. Men hvis du bare er god i det ene og ikke det andre så vil du aldri oppnå toppskår i faget”

Sitatene over oppsummerer det alle informantene sa i intervjuet. Alle informantene er enige i dette spørsmålet og det er et tegn på at dette også er en generell holdning blant andre KRLE-lærere. Nemlig det at elevene i KRLE-faget skal jobbe både med faktakunnskap om religioner, livssyn og etikk, og holdninger. Svarene fra informantene viser meg at, slik informantene ser det, er faktakunnskap og arbeid med elevenesholdninger to viktige komponenter i KRLE-faget og dermed mulige deler av dannelsesperspektivet i KRLE. Informant 2 hadde noe interessant å si om dette:

Informant 2: ”[H]vis vi hadde skrelt bort alt som handler om holdninger, refleksjoner, eller verdier og dratt ting ut faget og holdt det på det rene faktakunnskapen så hadde KRLE egentlig sluttet å ha noe individuelt eksistens grunnlag. For det vi sitter igjen med når vi jobber med rene fakta kunnskaper er jo samfunnsfag ... så KRLE-faget slutter å være et eget fag hvis du skal få det til bare å handle om fakta tror jeg. Da kunne man utvidet timetallet til samfunnsfag som jo allerede består av tre separate fagdisipliner.»

Ifølge informant 2 er faktakunnskap og arbeid med elevenes holdninger like viktige komponenter i faget, men arbeid med elevenes holdninger er på en måte en forutsetning for at faget skal fortsette å eksistere som et obligatorisk skolefag. Dette er en viktig observasjon fordi den peker på to ting. For det første at arbeid med elevenes holdninger er en svært viktig komponent av dannelsesperspektivet i KRLE. For det andre at arbeid med elevenes holdninger

er en komponent i faget som bidrar til å sementere fagets legitimitet i skolen. Dette er en sterk indikasjon på at arbeid med elevenes holdninger er en del av dannelsesperspektivet i KRLE.

6.6 Intervjuets femte hovedspørsmål

”Religionsundervisningen primært har utforsket én side ved religioner, og siden det utelukkende har vært det positive, kan det hevdes at religionsundervisningen dermed primært har vært pro-religiøs.” (Andreassen, 2016, s. 145)

Hvorfor er du enig, eller uenig i denne påstanden?

I intervjuets femte spørsmålet var jeg opptatt av å finne ut mer om informantenes syn på den kritiske rollen KRLE-undervisning burde ha. Jeg ville vite mer om dette fordi objektiv, kritisk, pluralistisk KRLE undervisning er et grunnleggende krav fra myndighetene i spørsmålet om hvordan faget, og skolemandatet, skal realiseres. Hvis svarene fra informantene viser at kritikk, eller utvikling av elevenes kritiske sans ikke spiller så stor rolle i KRLE-faget, så betyr det at Andreassen har rett. Men det vil også være en indikasjon på at arbeid med elevenes kritiske sanser er noe som informantene ikke betrakter som en viktig komponent av undervisningen.

Når det gjelder intervjuets femte spørsmål så var tre informanter enige med Andreassen, mens informant fire mente at Andreassen tar direkte feil.

Informant 1: ”[P]å en måte så er jeg enig at når vi har om en religion så har vi, så er det jo et positivt syn på det religionen, i stor grad, det er lite problematisering. Unntaket der er kanskje islam. Fordi det er, veldig ofte dukker opp, ekstremisme, terror, IS, spørsmål, som gjør at man kanskje må gå litt inn på, ja, la oss kalle det, de mer negative sider av islam ... det er nok noe i at de KRLE-bøkene er redde for å være kritiske. Det kan jeg si meg litt enig i”.

Informant 2: ”[I]kke direkte uenig. Med Andreassen [Andreassens navn sto rett ved sitatet]. Vi har jo en grunnleggende positiv vinkling på de temaene vi underviser om”.

Informant 3: ”[J]a, jeg er jo egentlig enig i det. det er velig lite vekt på, i hvert fall på lærebøkene, så er det jo ensidig. Og det er jo nesten utelukkende positiv”.

Informantenes svar tar opp tre viktige poeng slik jeg ser det. Det første poenget er at det er et problem med lærebøker for KRLE. Både informant én og informant tre forteller at lærebøkene de har kjennskap til, har en grunnleggende, positiv vinkling på religioner. Dette betyr at elevene kan få et mindre nyansert bilde på religioner som fenomen. Det andre poenget er at svarene til informanter 1, 2 og 3 viser at de er enige med Andreassen. Det betyr at man i KRLE undervisningen tar en side i debatten om religion som positiv eller negativ. Dette åpner for at undervisningen kan være mindre objektiv enn den burde være. Hvis undervisningen hadde vært objektiv så ville man latt være å støtte det ene, eller det andre synet på religioner.

Det tredje poenget, som jeg synes er viktig å ta med, kommer fra informant fire sitt svar på intervjuets femte spørsmål:

”[J]eg kan forstå hva han mener basert på mitt eget møtet med religionsundervisning da jeg gikk på skolen. at det var helt ukritisk undervisning ... hvis flere har hatt på samme måte som jeg har hatt det. Så har Andreassen rett. men jeg underviser ikke på den måten og dermed har han feil. For jeg utforsker ikke én side av religioner. Jeg utforsker både positive og negative sider ved religion som fenomen”. (informant 4)

Det informant fire sier her er viktig. Det viser at KRLE-lærere har en stor grad av frihet¹. Det vil si at om KRLE-undervisningen er positiv eller negativ til religion som fenomen, handler i stor grad om hvordan den enkelte lærer planlegger og gjennomfører undervisningen. Dette betyr også at KRLE-lærere kan sikre at KRLE undervisningen vil alltid være objektiv, kritisk og pluralistisk, selv om lærebøker eller styringsdokumenter kan eventuelt være for positive, eller pro-religiøse, slik Andreassen mener.

6.7 Intervjuets sjette spørsmål

På hvilken måte arbeider du med religionskritikk i klasserommet?

¹ Informant 2 og 3 støtter informant 4 når det gjelder KRLE lærerens frihet. Begge mener at de har en stor grad av frihet når det gjelder hvordan de underviser.

Intervjuets sjette spørsmål handlet om religionskritikk i KRLE. Jeg ville finne ut om religionskritikk var noe som elever i ungdomskolen jobber med, og i så fall til hvilken grad. Ved å tilegne meg mer kunnskap om dette spørsmålet kan jeg se om informantene mener religionskritikk er en viktig komponent av KRLE-faget, og dermed en mulig komponent av dannelsesperspektiv i KRLE. Eller med andre ord, svar på dette spørsmålet forteller meg enda mer om hvilket undervisningsinnhold, kunnskaper, og undervisningsmetoder informantene mener er nødvendige for å gjennomføre det samfunnsoppdraget skolen har blitt tildelt.

I dette spørsmålet fortalte informantene hvordan og hvorfor de arbeider med religionskritikk i klasserommet. Først vil jeg presentere hvordan informantene arbeider med temaet religionskritikk.

6.7.1 Hvordan arbeider med religionskritikk:

Jeg har i denne delen valgt å ikke presentere sitater fra intervjuene, men heller presentere en liste med hovedpunkter som oppsummerer det informantene fortalte meg i intervjuene. Grunnen til dette er at informantene hadde mye å si om hvordan de arbeider med religionskritikk i klasserommet, mens denne oppgaven har et begrenset omfang.

Informantene trakk fram følgende punkter om hvordan de arbeider med religionskritikk:

- Arbeid med religionskritikk som eget tema.
- Spørsmål om terror og ekstremisme som dukker opp i klasserommet.
- Faktakunnskap om religionskritikk. Som for eksempel religionskritikkens historie og typologi.
- Dialog om store, dagsaktuelle spørsmål. For eksempel miljø og natur, likestilling, menneskerettigheter, og krig og konflikt.
- Vitenskap og religions ulike svar på de samme spørsmålene.
- Religionskritikk som en del av arbeidet med etikk, hvor man har diskusjoner om sant og usant, rett og galt.
- Viktig å være forsiktig og vise respekt. Man skal ivareta elevene og vise hensyn.
- Arbeide så objektivt som mulig – forsøke å ikke vise elevene om man er for, eller i mot religion.

- Være bevisst på elevenes alder. Jo eldre de er, jo bedre fungerer religionskritikk som tema i klasserommet.

Informantenes svar viser at religionskritikk er en undervisningskomponent som arbeides med i flere ulike delene av KRLE-faget, og at religionskritikk er en betydningsfull komponent av faget slik informantene ser det. Dette indikerer at kritisk undervisning er en sentral komponent av KRLE-undervisning, og dermed en viktig del av dannelses-perspektivet i KRLE.

6.7.2 Hvorfor religionskritikk bør være en del av KRLE-undervisningen

Informantene hadde følgende argumenter for hvorfor religionskritikk burde være en del av KRLE-undervisningen:

- Styringsdokumenter forteller at man skal arbeide med religionskritikk i KRLE-faget.
- For å sikre at elevene blir presentert med syn som kan være fraværende i religiøse hjem.
- For at elevene skal heve blikket og se på det store bildet.
- For å gi elevene verktøy som vil hjelpe dem til å kunne se utover deres egne religiøse praksis og kultur, og dermed kunne trekke linjer mellom ulike kontekster.
- Fordi det vil være et svikt mot elevene og samfunnet om KRLE-undervisningen ikke tok opp religionskritikk.
- Fordi KRLE er en godt egnet arena for religionskritikk.

Svarene fra informantene viser at *hvorfor* man arbeider med religionskritikk er noe som informantene har reflektert over tidligere. Informantene viser et bredt spekter av årsaker som støtter arbeidet med religionskritikk i KRLE-faget. Informantenes svar viser at de mener arbeid med religionskritikk er fundamentalt for elevene og samfunnet, og dermed et tema elever vil garantert møte i informantenes KRLE timer. Dette viser at religionskritikk er en viktig komponent i KRLE-undervisning, og dermed en komponent av dannelsesperspektivet i KRLE.

6.8 Intervjuets sjette hovedspørsmål

På hvilken måte er elevenes egne livssynsbakgrunn en faktor i klasseromssituasjonen?

Kontekst er, som tidligere nevnt, et viktig aspekt ved undervisning. Altså undervisningens *hvor* og *når* kan farge synet på det en lærer mener er viktige komponenter av KRLE-faget. Konteksten kan med andre ord føre til ulike syn på hvordan man best kan oppnå målene for undervisningen som samfunnet har satt. Derfor ville jeg i intervjuets siste hovedspørsmål forsøke å finne ut hovedsakelig to ting som har med KRLE-undervisnings kontekst å gjøre. For det første ønsket jeg å forstå mer om hvordan elevenes tros- og livssynsbakgrunn påvirket informantenes valg av undervisningsmetode i KRLE-faget. For det andre, ville jeg vite mer om hvordan elevenes tros- og livssynsbakgrunn påvirker informantenes valg av innhold.

Alle informantene fortalte at de har en god oversikt over elevenes tros- og livssynsbakgrunn. Informant 2 har også fortalt at elevenes tros- og livssynsbakgrunn kan påvirke hvor mye tid han bruker på ulike temaer.

Informant 2: ”[V]i har noen som er pinsemenighet og sånn, men de fleste er norske kirke, eller da, i min klasse, så tror jeg over halvparten er ateister ... vi har vært, også innom humanismen. Den har fått like mye tid som de andre religionene. Ja, det kan være fordi de er interessert i det at det har blitt litt mer tid på det. Det kan godt hende”

Informantene 2, 3 og 4 fortalte at det ikke er vanskelig for elevene å fortelle andre elever hvilken religion eller livssyn de tilhører. Informantene fortalte at noen av elevene til og med ønsker, eller føler et behov for, å fortelle medelevene sine hvilken religion eller livssyn de tilhører.

Informant 2: ”[O]pplevd at det er ikke så problematisk for noen å si om de er sunni eller sjia, eller om dem er katolske, eller protestanter eller hva det måtte være. Men det spørres hvilke rammer man lager for det”.

Informant 3: ”[E]levene ønsker det selv. Det må legges til grunn. Men det opplever jeg at det er mange som ønsker også. Og at det er noen, som har liksom behov for å vise hvem de er til de andre”.

Når det gjelder hvordan elevenes tros- og livssynsbakgrunn kommer frem, så viste svarene at dette skjer på ulike måter.

Informant 2: ”[J]eg har elever som sier at dette er feil. ”Nei, det er ikke det vi gjør””.

Informant 3: ”PowerPoint presentasjoner for eksempel om sine religioner ... få elevene, la elevene presenterer nettopp dette litt selv også, være med på den presentasjonen. Det er veldig bra tenker jeg”.

Informant 4: ”Hvis jeg har en religion presentert så har jeg alltid prøvd å invitere den person til å by på seg selv. Men man kan også bruke den som en sårn korreksjon da i klassen. Hvis elevene er ok med det”.

Informantenes svar viser at elevenes tros- og livssynsbakgrunn kan komme opp spontant i undervisningen. Men det kan også komme opp på grunn av bevisste didaktiske valg informantene tok. Svarene fra informant 3 og 4 viser at elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i hvordan deres trostradisjon blir presentert i klasserommet. Dette bekrefter funnene til Nicolaisen (2013), hvor hun fant at hindu barn ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av deres religion i RLE undervisning.

Informant tre fortalte meg hvorfor han synes det er viktig at alle elevene vet noe om hverandres tros- og livssyns bakgrunn.

Informant 3: ”[D]et er viktig. Fordi at det, på en måte, det bidrar til å få en mer, få litt mer åpent transparent i klasserommet mellom elevene. Det hjelper meg i arbeidet med å, ikke sant, det arbeidet med å snakke med elevene om disse, respekt, toleranse”

Det informant tre fortalte i sitatet ovenfor viser at åpenhet rundt elevenes livssyns bakgrunn kan ha en positiv effekt på undervisningen. Det er en indikasjon på at elevenes livssynsbakgrunn er noe som kan gjerne bli en del av undervisningen i KRLE, så lenge elever er komfortable med å dele denne informasjonen med resten av klassen og læreren.

7.0 Videre drøfting – Dannelseperspektiver i lys av Klafki og relasjonsmodellen

Jeg begynte denne oppgaven med å presentere to teoretiske og analytiske redskaper. Klafkis kritisk-konstruktive dannelses teori, og den didaktiske relasjons modellen. Så gikk jeg frem

med å hente kunnskap fra tre ulike kildetyper. Den første kunnskapskilden, styringsdokumenter, viste hvordan myndighetene får fram skolemandatet, og hvilke mål som er formulert i forbindelse med dette. Den andre kunnskapskilden, fagdidaktikerne, kastet lys på debatten om legitimt undervisningsinnhold og metode blant religions- og livssynsdidaktikere, deres ulike måter å tolke skolemandatet på, og hvordan de mener mandatet kan best realiseres. Den tredje kunnskapskilden, KRLE-lærere, ga meg innsikt i hvordan praktikerne i praksisfeltet tolker skolemandatet på, og hvordan de praktiserer KRLE-faget.

Jeg vil nå drøfte hvordan dannelsesperspektivet i KRLE kan forstås i lys av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, Bjørndal og Liebergs didaktisk relasjonsmodellen, og kunnskapen fra de tre ulike kildetyper. Jeg kommer til å presentere fire komponentene i KRLE-faget som jeg mener tilsammen danner dannelsesperspektivet i KRLE. Disse fire komponentene, slik jeg ser det, former tilsammen dannelsesperspektivet i KRLE, og burde være tilstede i KRLE-undervisning.

7.1 Komponent 1: Elevenes holdninger

Etter å ha analysert skolepolitiske styringsdokumenter, intervjudata, og religionsdidaktiske, faglige tekster mener jeg at arbeid med verdier og holdninger, som for eksempel respekt og toleranse er en viktig komponent av dannelsesperspektivet i KRLE. Jeg er av den oppfatning at dette støttes av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og den didaktiske relasjonsmodellen.

De skolepolitiske styringsdokumentene jeg har sett nærmere på er tydelige på at respekt og toleranse er verdier som KRLE-undervisningen skal fokusere på å bygge. I opplæringsloven står det at "[u]ndervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål" (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 2-4). Denne formuleringen sementeres i generell del av læreverket, hvor det står at ett av formålene med undervisningen i skolen er å "gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22).

Dette synet om at respekt og toleranse skal prege undervisningen, blir presisert igjen i læreplanen for KRLE, hvor det står at "[f]aget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse

og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2).

Religionsdidaktikerne jeg har sett nærmere på er også enige om at KRLE er et fag hvor elevene skal tilegne seg kunnskaper om religioner og livssyn. Dette fordi slik kunnskapen kan, blant annet, bidra til å bygge respekt og toleranse blant elever med ulike tros- og livssyns bakgrunn. Andreassen hevder at ”et bredt spekter av kunnskaper om religioner og livssyn kan bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser – og i stedet bidra til å skape toleranse og respekt” (Andreassen, 2016, s.16). Sødal hevder også at ”RLE faget bør la alle elever få oppleve stolthet over egen tro og livstolkning – og gi dem muligheter for å vise respekt for andres. Målet må være at elevene ikke danner seg fiende bilder av dem som tror annerledes” (Sødal, 2009, s. 40).

Informantene jeg intervjuet, praktikerne fra praksisfeltet, var alle enige om at det å arbeide med og fremme respekt og toleranse er en sentral del av deres jobb som KRLE-lærere.

Informant 1: ”[M]an skal lære å vise respekt og toleranse for andre livssyn og religioner”.

Informant 2: ”[Å]lære å gi uttrykk for at dem respekterer det andre tror og mener som ikke er det samme som seg selv. det er et annet meningsinnhold enn du finner i andre fag”.

Informant 3: ”[K]ravet som du setter da til elevene fra læreren om at man skal respektere hverandre ikke sant og ha respekt for religioner og kulturer”.

Informant 4: ”[S]å skal det være et samlende fag, ikke et splittende fag”.

Arbeid med elevenes holdninger og verdier, som for eksempel respekt og toleranse, er også nødvendig hvis man skal drive god undervisningspraksis basert på reflektert didaktisk relasjonstenkning. I del to av denne oppgaven gjorde jeg rede for den didaktiske relasjonsmodellen, og de ulike faktorene i den. En av disse faktorene var elevforutsetninger,

og, som jeg presiserte i del to, er elevforutsetninger en faktor i relasjonstenkingen som skal gjøre lærere bevisste på elevenes holdninger. Det vil si at læreren må ta hensyn til elevenes evne til respekt og toleranse når læreren planlegger en undervisningsøkt om temaer som treffer elever på et personlig nivå.

Det informantene, religionsdidaktikerne, politiske styringsdokumentene, og didaktisk relasjonstenkingen viser, er at respekt, toleranse og nedbryting av fordommer skal være en sentral delkomponent i KRLE undervisning. Dette er også noe som passer godt i med Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori.

Ifølge Høhr (2011, s. 169) er én av de sentrale poengene i Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori at skoleundervisningen skal fremme autonomi hos elevene. Når Klafki snakker om autonomi så snakker han om å utvikle elevenes evne til selvbestemmelse, med-bestemmelse og solidaritet. ”Det betyr at danningen omfatter evnen til *solidaritet* med enkeltmennesker og grupper som er undertrykt og utelukket fra denne friheten. Klafki påpeker at solidaritet er en logisk forutsetning for den enkeltes og fellesskapets frihet (Høhr, 2011, s. 169). Slik jeg ser det er en forutsetning for å bli solidariske elever i det moderne, norske samfunnet, at elever utvikler respekt og toleranse for tros- og livssyns tradisjoner som de ikke tror på, eller tilhører.

Derfor mener jeg at arbeid med respekt og toleranse kan forstås som en del av dannelsesperspektivet i KRLE. KRLE er en godt egnet arena for læring om grupper i det norske samfunnet, som elevene ikke er en del av, og som muligens opplever diskriminering basert på deres tro og livssyn. Det er i KRLE timer elevene lærer om usanne, diskriminerende myter og feilaktige fakta om innholdet i forskjellige trostradisjoner.

I KRLE-timer kan elevene for eksempel lære forskjellen mellom sikhisme og islam. Elevene vil da lære at sikhene kan oppleve å bli diskriminert, fordi islamofobere tror at muslim og sikh er det samme. Så kan elevene lære om islamofobi, og hvordan dette påvirker livet til en muslim i Norge. Denne kunnskapen vil bidra til at elever forstår bedre hvordan minoriteter i samfunnet har det, og vil dermed være med å bygge solidaritet, gjennom arbeid med respekt og toleranse.

7.2 Komponent 2: Eksistensielle og dype spørsmål

Etter å ha lest og analysert datamaterialet i denne oppgaven har jeg funnet at arbeid med elevenes eksistensielle spørsmål er en viktig undervisningskomponent som burde være en del

av KRLE-undervisningen, og derfor også en komponent av dannelsesperspektivet i KRLE. Dette er et syn som jeg mener støttes av skolepolitiske styringsdokumenter, KRLE-lærerne som deltok i undersøkelsen, religionsdidaktikerne Sødal og Skeie, Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og den didaktiske relasjonsmodellen.

I læreplanen for KRLE står det at ”[r]eligioner og livssyn gjenspeiler menneskers dypeste spørsmål og har gjennom historien bidratt til å forme individ, fellesskap og samfunn. Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.1) Her er læreplanen tydelig på at religion, livssyn og dype spørsmål er noe som henger sammen. Med *dype spørsmål*, mener jeg, at læreplanen snakker om eksistensielle spørsmål.

Derfor mener jeg man kan tolke formuleringen fra læreplanen slik at arbeid med eksistensielle spørsmål, eller dype spørsmål, vil hjelpe elevene forstå tilværelsen, den norske kulturen, samt andre kulturer. Det vil si at arbeid med dype spørsmål, at elever forstår seg selv og kulturen de lever i, er en viktig del av skole undervisningen og oppdragelsen

Ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen kan man se at eksistensielle spørsmål, eller dype spørsmål, burde være en del av KRLE-undervisningen. En av faktorene som viser dette er målrelasjonen i modellen. Målrelasjonen i relasjonsmodellen er en del av modellen fordi den skal minne lærere om å reflektere rundt læringsmålene for undervisningen i planleggingen, gjennomføring og vurderingsfasen av undervisningen. Refleksjon rundt læringsmålene for KRLE burde minne lærere på at det ikke er mulig å kutte ut eksistensielle spørsmål fra undervisningen fordi KRLE-læreplanen krever arbeid med disse. Det vil si at å ikke ha eksistensielle spørsmål i KRLE vil faktisk være i strid med myndighetenes formulering av skolemandatet.

KRLE-lærerne som deltok i undersøkelsen, var alle enige når det gjaldt spørsmålet om arbeid med eksistensielle spørsmål i KRLE. Alle informantene mente at elevenes arbeid rundt de store spørsmålene i livet er en viktig komponent av KRLE-faget. Informant 2 fortalte hvordan han ”introduserer KRLE-faget på ungdomsskolen med eksistensielle spørsmål og filosofi”. Informant 4 fortalte at han mente faget ville miste en del av sin legitimitet hvis man skulle droppe arbeid med eksistensielle spørsmål.

Sødal er tydelig på synet hun har når det gjelder religions- og livssynsundervisning, og eksistensielle spørsmål. Sødal hevder at religionsundervisning i skolen ”handler om eksistensielle spørsmål” (Sødal, i Sødal et al. 2009, s. 78). Skeie er også positiv til arbeid med eksistensielle spørsmål, eller personlig utvikling i religionsundervisningen. ”[D]et er ikke nødvendig at det personlige skal skilles ut fra det øvrige arbeidet med fagstoffet, men at det skal få sjansen til å komme til syne, bli oppdaget og bearbeidet som del av en større helhet” (Skeie 2017, i Lippe og Undheim 2017, s. 128).

Sødal og Skeie er enige om rollen eksistensielle spørsmål skal spille i obligatorisk religionsundervisning. Det er likevel viktig å huske at religionsdidaktikeren B. O. Andreassen ikke er enig i at personlig utvikling, eller arbeid med eksistensielle spørsmål, skal få plass i undervisningen. Andreassen mener at:

”[R]eligionsfagenes formål er å gi kunnskaper om religioner og livssyn, og at slik kunnskap er grunnleggende viktig for forståelse og innsikt i kulturarv og er flerkulturelt og flere religiøst samfunn ... en individorientert behandling av hver enkelt elevs eksistensielle spørsmål peker utover grensene for er religionsfag i offentlig skolen” (Andreassen 2016, s. 20).

Politiske styringsdokumentene, KRLE-lærere i min undersøkelse, og to av de tre religionsdidaktikere denne oppgaven har sett nærmere på, er alle enige om at personlig utvikling og eksistensielle spørsmål burde være en komponent i KRLE-undervisningen. Jeg er likeledes interessert i hvordan dette henger sammen med Klafkis kategorisk kritisk-konstruktive dannelsessteori.

Ifølge Klafkis kritisk-konstruktive dannelsessteori er det viktig at skoleundervisningen inkluderer komponenter som bidrar til å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet på en kompetent, samarbeidende og skapende måte (Hohr, 2011, s. 169). Dette, mener jeg, er en indikasjon på at arbeid med eksistensielle spørsmål er betydningsfull for dannelse, og dermed en viktig komponent i dannelsesperspektivet i KRLE.

Norske elever lever i et samfunn som blir stadig mer flerkulturell og fler religiøs. Det vil si at elevene vil leve sine voksne liv i et samfunn hvor det finnes stadig større uenighet om eksistensielle spørsmål. Det finnes da ulike, likeverdige, svar på spørsmål man ikke kan få et

entydig, vitenskapelig svar på. Dette er et såpass viktig aspekt ved det moderne Norge at kong Harald valgte å adressere dette:

“Nordmenn er enslige, skilte, barnefamilier og gamle ektepar. Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre. Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting. Nordmenn liker Grieg og Kygo, Hellbillies og Kari Bremnes” (Kong Harald, i Njerve, 2016)

Kong Harald har rett i det han sa, og derfor er det vesentlig at elevene får tid til å diskutere eksistensielle spørsmål i en trygg arena før de blir voksne, og før de blir sendt ut i samfunnet - hvor de vil bli nødt til å ta stilling til disse spørsmål. Fordi arbeid med disse spørsmålene vil, ifølge Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, hjelpe elevene til å være mer solidariske, og vil gjøre dem bedre i stand til å bestemme over sine egne liv, samtidig som de deltar i samfunnslivet på en positiv, og samarbeidene måte.

7.3 Komponent 3: Fagkunnskap, kategorier og selvinnsikt

Ifølge Hahr (2011) mente Klafki at ”didaktikkens sentrale oppgave består altså i å kartlegge forhold i undervisningen som hjelper elevene til å utvikle kategorier og dermed setter henne i stand til å erfare verden og handle i den” (Hahr, 2011, s. 166). Sett i sammenheng med KRLE vil det si at elevene må få tilgang til et undervisningsinnhold og metoder som hjelper dem å utvikle kategorier. Elevene må oppleve undervisning som vil føre til en reell effekt på deres liv utenfor klasserommet, fordi de tilegner seg fagkunnskap om religions, livssyn og etikk.

Derfor vil jeg trekke frem dette sitatet fra intervjuet med informant nummer én:

”[D]et er jo en del av temaene som går, for eksempel ting som går på ungdom og seksualitet, og det er jo mange som på en måte føler at de får litt begreper for det de står for da. Jeg har jo hatt elever som har oppdaget gjennom undervisningen, og ja, det er agnostiker jeg er, det er det ordet som passer for meg. eh, de har liksom vist at de ikke, at kanskje de tror på, også ikke vist hva det var, og da lærer man jo ting om seg selv.”
(Informant 1)

Det informant 1 beskriver her er helt i tråd med Klafkis *kategorial* begrepet. Informant én forteller hvordan hun opplevde at en elev fikk en skikkelig ”aha” opplevelse i KRLE-timen som

førte til at eleven forsto bedre hvem hun er. Ved å bli eksponert for et undervisnings-innhold om forskjellige eksistensielle spørsmål, som for eksempel om gud finnes, ble eleven bevisst på at noen mennesker kan være i ”agnostiker kategorien”, og at hun er en del av denne gruppen. Dette er en erfaring som vil påvirke hvordan eleven erfarer og handler i verden utenfor klasserommet.

Det informant 1 fortalte meg i intervjuet er og i tråd med det politiske synet på hva som er viktig med KRLE undervisning. I KRLE-læreplanen står det at ”[k]ristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannede fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). I generell del av læreverket står det at “Lærernes og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). I opplæringsloven står det at “[o]pplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 1-1).

Sitatet fra intervjuet med informant 1 beskriver et undervisningsresultat som religionsdidaktikere er enige er viktig og nødvendig i KRLE-faget. Sødal hevder at ”i religionsundervisningen handler det gjennomgående om hvordan livet kan forstås og tolkes ... det ligger i religionsundervisningens vesen at den må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker” (Sødal, 2009, s. 13). Skeie hevder at ”begrunnelsen for at faget har en oppgave knyttet til personlig utvikling, ligger ikke bare i den til enhver tid gjeldende læreplanen, men i dannelsingsoppdraget” (Skeie, i V. D. Lippe og Undheim 2017, s. 126,).

En lærer som reflekterer over ulike faktorer som spiller inn på enhver undervisningssituasjon vil kunne se at KRLE undervisningsinnholdet burde påvirke elevenes innsikt, fordi de tilegner seg kunnskaper om religion og livssyn. Den didaktiske relasjonsmodellen viser at en lærer må reflektere over læreprosessen og mål for undervisningen. Det vil si at læreren må ta hensyn til ulike krav styringsdokumenter stiller til KRLE-undervisning. Som for eksempel

- “reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap
- reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt

- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8)

Jeg mener at disse kompetansemålene fra KRLE-læreplanen tydeliggjør kravet om at elever skal tilegne seg fagkunnskap og kategorier, fordi disse kunnskaper vil påvirke dem personlig og gjøre dem i stand til å erfare og handle i verden utenfor klasserommet på en hensiktsmessig måte. Man kan med andre ord si at lærerens didaktisk refleksjon rundt de ulike faktorene som påvirker undervisningssituasjoner, som for eksempel læringsmålene for KRLE, vil føre til bedre undervisning, og en endring i elevenes selvinnsikt.

Når jeg ser på funnene fra analysen av styringsdokumenter, intervjuer og religionsdidaktiske tekster, i lys av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og den didaktisk relasjonstenkning så mener jeg at én komponent av dannelsesperspektivet i KRLE er fagkunnskap om religioner, livssyn og etikk. Det er viktig at fagkunnskapen formidles på en måte som påvirker elevenes selvinnsikt ved å gjøre dem i stand til å utvikle kategorier. Undervisningsinnhold som påvirker elevenes selvinnsikt, altså en påvirkning på et personlige nivå, er nødvendig fordi dette vil endre hvordan elever vil forstå og handle i verden som voksne. Derfor mener jeg at personlig involvering har plass i KRLE-faget, i motsetning til Andreassens (2016) syn på dette.

7.4 Komponent 4: Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning

Etter å ha analysert datamaterialet har jeg funnet at den fjerde komponenten av dannelsesperspektivet i KRLE, har å gjøre med hvordan faget praktiseres. Den fjerde komponenten er derfor en ramme for KRLE-faget, nemlig formidling av kunnskaper om religioner, livssyn og etikk på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Religionsdidaktikerne Sødal og Andreassen krever at KRLE undervisningen skal være objektiv og kritisk. Styringsdokumentene jeg har analysert, og informantene jeg har intervjuet krever det samme. Kravet om objektiv og kritisk undervisning i skolen er et syn på undervisning som støttes av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori. Derfor vil nå vise hvorfor jeg mener objektiv og kritisk KRLE-undervisning er en sentral komponent av dannelsesperspektivet i KRLE.

Etter å ha gjennomført intervjuene mener jeg at utviklingen av elevenes kritiske sanser er en helt sentral og vesentlig del av en lærers arbeid med å fullføre samfunnsoppdraget.

Informant 1: ”[D]e må lære hva det å være kritisk er. At det kan være konstruktiv kritikk også. At det finnes forskjellige typer da ... Og da snakker vi jo litt om de forskjellige typer kritikk”.

Informant 2: ”[J]eg vil si at når et eget felt i faget er etikk og normer, rett og galt, så sier det seg selv at enhver seriøs behandling av religionene i et klasserom må være kritisk”.

Informant 3: ”[D]e [elevene] har ofte selv kritiske spørsmål og det å bygge opp under da disse spørsmålene og ta det på en. Ikke avfeie det, det er en viktig del av jobben som KRLE-lærer tenker jeg”.

Informant 4: ”[J]eg utforsker ikke én side av religioner. Jeg utforsker både positive og negative sider ved religion som fenomen. men også individuelt, også de individuelle religionene”.

Sitatene ovenfor viser også hvordan informantene mener kritisk undervisning kan praktiseres. Både ved å utforske ulike sider ved religioner som fenomen, men også at undervisningen skal på generelt grunnlag være kritisk. Sitatene viser også friheten informantene opplever når det gjelder deres yrkesutøvelse.

Svarene fra informantene er i tråd med god undervisningspraksis når man tar utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning. Ved å legge vekt på at undervisningen skal være kritisk viser informantene at de har, enten direkte eller indirekte, tatt hensyn til at elevene i klassen kommer fra ulike kulturelle bakgrunn. Kritisk undervisning er viktig med tanken på målene for KRLE-faget, som fastsatt av læreplanen og opplæringsloven.

Skoleundervisning som utvikler elevenes evne til å være kritiske til ulike fenomener og kunnskaper er også noe som passer godt inn i Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og er dermed nødvendig på veien til dannelse. Ifølge Hohr (2011, s. 169) mente Klafki at skoleundervisning skal gjøre elevene i stand til å bestemme selv over sine egne liv på en reflektert måte. Det vil si at elevene bør kunne utvikle evner som gjør dem i stand til å se ulike sider ved ulike fenomener.

7.5 Dannesperspektivet i KRLE – en modell

Jeg har hittil i kapittel syv gjort rede for de fire komponentene, 1) Arbeid med elevenes holdninger, 2) Fagkunnskap, 3) Dype spørsmål, og 4) Objektiv, kritisk, pluralistisk undervisning, som jeg mener burde være en del av KRLE-undervisning i skolen. Disse komponentene, slik jeg ser det, danner dannesperspektivet i KRLE-faget. Dette er basert på min analyse av de tre kunnskapskildene, 1) Politiske styringsdokumenter, 2) Religionsdidaktiske tekster, og 3) Intervju datamateriale, som jeg har konfrontert med oppgavens to teoretiske redskaper, 1) Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og 2) didaktiske relasjonsmodellen.

Ut fra min analyse av oppgavens datamaterialet i lys av Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og den didaktiske relasjonsmodellen, har jeg systematisert min forståelse av dannesperspektiv i KRLE i en modell. Jeg bruker denne modellen for å synliggjøre på en lett oversiktlig måte min forståelse av dannesperspektivet i KRLE, som inkluderer fire hovedkomponenter.

KRLE Dannesperspektiv modell:

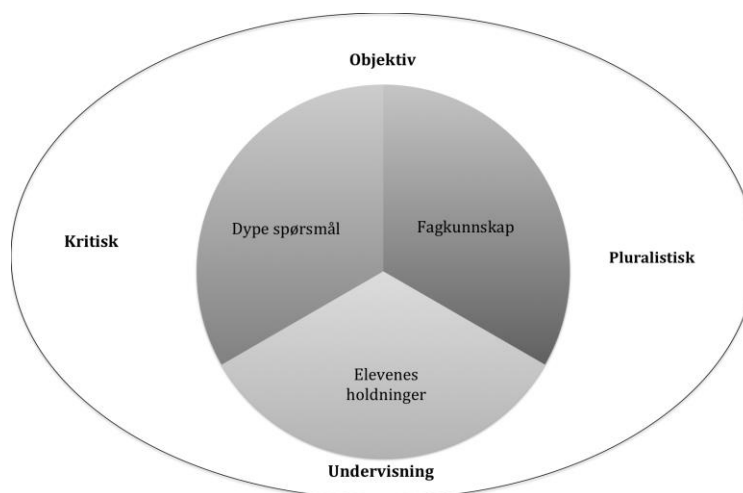


Diagram 3: KRLE dannesperspektiv modellen

Med denne modellen ønsker jeg å tydeliggjøre det jeg har drøftet så langt i kapittel syv; at dannesperspektivet i KRLE, slik jeg forstår det, er satt sammen av fire sentrale, likeverdige, undervisningskomponenter:

- Komponent 1 – arbeid med elevenes holdninger: Her mener jeg didaktisk arbeid som har til hensikt å påvirke elevenes holdninger og verdier. Altså et arbeid som vil utvikle

for eksempel elevenes solidaritet, respekt og toleranse.

- Komponent 2 – Fagkunnskap: Her sikter jeg til faktakunnskap om religioner, livssyn, etikk og den kristne og humanistiske kulturarven.
- Komponent 3 – Dype spørsmål: Dette begrepet er hentet fra G. Skeies arbeid, og jeg snakker jeg om arbeid med livets store spørsmål. Disse spørsmålene trenger ikke å være religiøse. Dype spørsmål kan være for eksempel om gud finnes, om livsstil i det moderne norske samfunnet (som for eksempel hva er en familie, mor og far, eller to mødre), eller global oppvarming. Dype spørsmål er altså spørsmål knyttet til religion, livssyn og etikk, men også spørsmål knyttet til store samtidsnøkkelproblemer. Jeg har valgt å bruke begrepet dype spørsmål i stedet for eksistensielle spørsmål fordi jeg mener at det tydeliggjør faktum at her er det ikke snakk om kun teologiske eller religiøse spørsmål, noe jeg mener er viktig.
- Komponent 4 – Objektiv, kritisk, og pluralistisk undervisning: Dette er en forutsetning for KRLE-undervisning. Undervisningen skal være objektiv og kritisk i arbeidet med fagets ulike temaer og være pluralistisk. Det vil si vise mangfoldet innad i de ulike religioner, og livssyn elevene lærer om.

7.6 Ordinært fag – ordinært dannelsesperspektiv

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg samlet kunnskap fra ulike kildetyper slik at jeg kan tilegne meg innsikt i spørsmålsstillingen; *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* Jeg har brukt denne kunnskapen for å kunne til slutt presentere min modell av det som jeg mener er dannelses-perspektivet i KRLE. Jeg mener likeledes at jeg har samlet nok kunnskap til å kunne påstå at det er ingen komponent av dannelsesperspektivet i KRLE som er *unik* til KRLE-faget. Dette er også en bekreftelse på at KRLE-faget er et ordinært skolefag på lik linje med alle andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 2-4).

Jeg vil nå konkretisere hva jeg mener ved å bruke samfunnsfag som eksempel på at de ulike deler av dannelsesperspektivet i KRLE kan overføres til andre obligatoriske skole fag. I modellen for dannelsesperspektivet i KRLE (diagram 3, s. 73) er en av komponentene objektiv,

kritisk, pluralistisk undervisning. Dette er et krav for KRLE-undervisning, og burde være et krav for andre fag, som for eksempel samfunnsfag.

For det første fordi objektiv undervisning handler om å presentere innhold på en saklig måte (Andreassen, 2016, s. 35). For det andre fordi kritisk undervisning handler ikke om å være negativ til et innhold (Andreassen 2016, Sødal 2009), men heller om å utforske ulike sider ved fagstoffet elevene møter i klasserommet. Elevene skal lære å se ulike ideer ved en sak, og lære å stille kritiske spørsmål, enten spørsmålene utforsker positive eller negative sider ved fagstoffet. For det tredje fordi pluralistisk undervisning handler om å vise mangfoldet innad i et fenomen (Sødal, 2009, Andreassen 2016).

Innenfor den objektive, kritiske og pluralistiske rammen for undervisning i modellen finnes det tre andre komponenter av dannelsesperspektivet i KRLE. Det er selvsagt at fagkunnskap er en viktig del av andre fag, og derfor mener jeg det ikke er nødvendig å utdype hvorfor denne komponenten er en del av dannelsesperspektivet i andre fag. Dype spørsmåls-komponenten derimot, kan i første blick se ut som en undervisningskomponent, som ikke hører hjemme i andre fag. Det mener jeg likevel er feil fordi dype spørsmål komponenten handler om mer enn arbeid med eksistensielle spørsmål. Dype spørsmålskomponenten handler også om arbeid med store samtidsnøkkelproblemer (se avsnitt 2.2.6). Disse kan være miljøproblematikk, krig, terror, og likestilling for å nevne noen eksempler.

Dette betyr at en viktig komponent av undervisning, som tar hensyn til skolemandatet, er arbeid med et undervisningsinnhold som får elever til å reflektere kritisk over kunnskapen de møter i klasserommet, og hvordan de kan bruke denne kunnskapen for å delta positivt i samfunnet. Dette mener jeg er nødvendig i alle obligatoriske skolefag, og det også et syn som er forankret i opplæringslovens formålsparagraf. Der står det at opplæringen skal, blant annet, ”fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte” (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 1-1). Da må elevene faktisk få muligheter til å reflektere over hvordan de kan bruke kunnskapen de møter i klasserommet til å fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tekning i verden utenfor klasserommet.

Den siste komponenten i dannelsesperspektiv modellen jeg vil vise passer godt i andre fag, som for eksempel samfunnsfag, er elevenes holdninger. Arbeid med elevenes holdninger handler om å gi elevene muligheter til å arbeide med et undervisnings-innhold som gjør at elevenes

holdninger blir satt i sentrum. Jeg mener at dette er en nødvendig og betydningsfull del av alle skolefag, ikke bare KRLE-faget. Dette er også noe som opplæringsloven krever. Der står det at skoleundervisning skal motarbeide diskriminering, fremme likestilling, lære elevene å handle etisk, vise respekt for kulturelt mangfold og være miljøbevisste (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 1-1).

8.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på spørsmålet, *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* For å gjøre dette har jeg hentet kunnskap fra ulike kilder, slik at jeg kan få innsikt i denne spørsmålsstillingen. Den første kunnskapskilden jeg så på var skolepolitiske styringsdokumenter. Jeg så nærmere på styringsdokumenter fordi de viser hvordan myndighetene har forsøkt å få frem skolemandatet. Styringsdokumentene viser også hvilke mål myndighetene mener undervisningen trenger for å fullføre samfunnsmandatet.

Den andre kunnskapskilden jeg så til for å hente kunnskap om dannelsesperspektivet i KRLE var religionsdidaktikere, som er sentrale aktører i debatten om legitimt innhold og undervisningsmetode i religions- og livssynsundervisning i skolen. Ved å se på Skeie, Sødal og Andreassen har jeg fått innsikt i hvordan religionsdidaktikere tolker skolemandatet, og hvordan de mener religions- og livssynsundervisning burde realiseres for at skolen skal nå målene for undervisning som myndighetene har satt.

Den tredje kunnskapskilden jeg undersøkte for å komme nærmere et svar på hva dannelsesperspektivet i KRLE kan være, var KRLE-lærere som jobber med KRLE-faget. Disse lærerne befinner seg i et felt som hverken myndighetene eller religionsdidaktikere befinner seg i. Det vil si at de har erfaringer og kunnskap som kun en praktiker i praksisfeltet kan ha.

Kunnskapen jeg tilegnet meg fra disse tre ulike kildetyper konfronterte jeg med to teoretiske redskaper. Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori, og den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg trengte disse teoretiske perspektiver fordi de ga meg rammer for hva god undervisning er, og hva god undervisning burde inneholde når dannelse er et mål.

Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori viste at tidligere formale og materiale dannelsesteorier klarte ikke å se at de var avhengig av hverandre. Det vil si at metodikken og

innholdet i skoleundervisningen er begge viktige deler som bidrar til dannelse. Klafkis dannelsesteori viste hvorfor skoleundervisningen burde handle om mer enn bare fagkunnskap eller vurdering av prosesser. Klafkis teori viste behovet for skoleundervisningen hvor elevene lærer å reflektere kritisk, slik at de kan trekke linjer fra klasserommet til det som skjer utenfor i samfunnet. Det er viktig at elever må tilegne seg faktakunnskap, men at de må også være solidariske, og selvstendige. De trenger må kunne forstå seg selv, kulturen de lever i, samt andre kulturer.

Jeg avsluttet denne oppgaven ved å presentere min modell for dannelsesperspektivet i KRLE. Modellen er laget ut fra en systematisering av datamaterialets analyse i lys av Klafkis kritisk-konstruktiv dannelsesteori, og den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen er ment som et bidrag til debatten om legitimt innhold og metode i KRLE-faget. Modellen skal synliggjøre på en lett, oversiktlig måte hvordan jeg forstår dannelsesperspektivet i KRLE.

I min forståelse av dannelsesperspektivet i KRLE finnes det fire likeverdige komponenter som tilsammen danner dannelsesperspektivet. Disse komponentene er objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning, fagkunnskap, dype spørsmål og arbeid med elevenes holdninger. Modellen viser at disse komponentene av dannelsesperspektivet i KRLE ikke er unike til og modellen, og kan dermed brukes for å synliggjøre viktige undervisningskomponenter i andre skolefag. Dette tydeliggjør at KRLE-faget er et ordinært skolefag på lik linje med andre fag.

Denne oppgaven har forsøkt å svare på spørsmålsstillingen; *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?* Arbeidet med oppgaven har i tillegg tydeliggjort behovet for videre forskning knyttet til oppgavens problemstilling. I denne oppgaven har jeg kun intervjuet fire lærere og dette ga meg resultater som ikke er representative. Dette betyr at resultatene ikke viser det hele bildet. Derfor mener jeg det vil være nyttig å forske videre på dannelsesperspektiver i KRLE med gjennomføring av en stor skala kvantitativ undersøkelse blant KRLE-lærere. Slik kan man få mer representative resultater knyttet til hva KRLE lærere mener er sentrale og viktige komponenter i KRLE-faget.

9.0 Litteraturliste

- Afdal, G. (2005). Kontekstuell religionsdidaktikk - hva er det? *Foredrag ved Nätverket för religions- och etikundervisningens didaktik* (s. 23). Karlstad: Geir Afdal.
- Andreassen, B. O. (2010). Bruk eller misbruk? *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* , 1, 19.
- Andreassen, B. O. (2008a). "Et ordinært fag i særklasse" *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Tromsø, Norge: Universitet i Tromsø - Det samfunnsvitenskapelige fakultet Institutt for religionsvitenskap.
- Andreassen, B. O. (2008b). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge* , 2 (1), 22.
- Andreassen, B. O. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen. *Norsk teologisk tidsskrift* , 3, 20.
- Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk - en innføring* (Vol. 2). Oslo, Norge: Universitetsforlaget AS.
- Bø, L. &. (2013). *Pedagogisk ordbok. 3. utgave*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget AS.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik, Norge: Det norske samlaget - Gjøvik trykkeri AS.
- BIBSYS. (ikke spesifisert). *Kunnskapsdepartementets tjenesteorgan*. Hentet 01 22, 2018 fra BIBSYS - gjør kunnskap tilgjengelig: <https://www.bibsys.no/kunnskapsdepartementets-tjenesteorgan/>
- Bjørndal, B. o. (1981). *Nye veier i didaktikken?* Oslo, Norge: H. Aschehaug & Co (W. Nygaard).
- Brattenborg, S. o. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk. 3. utgave*. Kristiansand, Norge: Høgskoleforlaget.
- Breidlid, H. (2017). *kulturarv og verdier i skolen. i Winje, G. (red.) Grunnleggende felles verdier? menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen. (s. 13-51)*. Oslo, Norge: Laboremus Oslo AS.
- Dale, E. L. (2007). *Om utdanning - klassiske tekster. 1 utgave, 5. opplag*. (E. L. Dale, Red.) Dimograf, Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 05 31). *Generelle forskningsetiske retningslinjer* . Hentet 11 03, 2017 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene :

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Hiim, H. o. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi.*

Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.

Horh, H. J. (2011). *Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk.* (S. Dobsen, & K. Steinholt, Red.) Trondheim, Norge: Tapir akademisk forlag.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi* (4. utgave. utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.

Johannesen, A. T. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo, Norge: Abstrakt forlaget.

Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik.* Aarhus, Danmark: Forlaget Klim.

Kunnskapsdepartementet. (2016, 08 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet 09 20, 2017 fra Lovdata.no:

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

Kunnskapsdepartementet. (2018, 01 01). *Opplæringsloven.* Hentet 09 26, 2017 fra

Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Kvale, S. &. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave. 2. opplag.* Oslo, Norge: Gyldendal norsk forlag AS - Gyldendal akademisk.

MW. (2013, 09 09). *Oria - ny søketjeneste for studenter og forskere.* Hentet 01 22, 2018 fra BIBSYS.no - gjør kunnskap tilgjengelig: <https://www.bibsys.no/oria-ny-soketjeneste-for-studenter-og-forskere/>

Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religionsog livssynsundervisning .* Oslo, Norge: Det teologiske fakultet - Universitetet i Oslo .

Njerne, H. S. (2016, 09 01). *Kongens tale: Nordmenn er trøndere, innvandrere, tror på Gud og Allah og liker Grieg og Kygo.* Hentet 01 25, 2018 fra aftenposten.no:

https://www.aftenposten.no/norge/i/aLJX5/Kongens-tale-Nordmenn-er-trondere_-innvandrere_-tror-pa-Gud-og-Allah-og-liker-Grieg-og-Kygo

Plesner, I. T. (2016). *Religionspolitikk.* Oslo, Norge: Universitetsforlaget AS.

Sødal, H. K. (2014). *Religions- og livssyns didaktikk. 4. utgave.* (H. K. Sødal, Red.) Kristiansand, Norge: Høyskoleforlaget AS - norwegian academic press.

Skeie, G. (2018). *Universitet i stavanger - finn ansatt - Geir Skeie.* Hentet 01 25, 2018 fra Universitet i Stavanger:

<http://www.uis.no/article.php?articleID=73556&categoryID=11198>

- Store norske leksikon. (2015, 08 25). *Dannelse*. Hentet 09 20, 2017 fra snl.no:
<https://snl.no/dannelse>
- Store norske leksikon. (2015, 09 25). *Erling Lars Dale*. Hentet 4 9, 2018 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Erling_Lars_Dale
- UIA. (2017, 10 06). *Helje Kringlebotn Sødal - profil*. Hentet 10 06, 2017 fra Universitet i Agder: <https://www.uia.no/kk/profil/heljeks>
- UIO. (2017, 12 11). *Åpent seminar: "Fra fredspedagogikk til oppdragelse til verdensborgerskap"*. Hentet 3 20, 2018 fra UIO - Det utdanningsvitenskapelige fakultet: <http://www.uv.uio.no/forskning/grupper/humstud/arrangementer/hohr-seminar-111217.html>
- UIT. (2017, 10 06). *Ansatte ved lærerutdanning og pedagogikk - Bengt Ove Andreassen*. Hentet 10 06, 2017 fra Universitet i Tromsø / Norges arktiske universitet: https://uit.no/om/enhet/ansatte/person?p_document_id=43501&p_dimension_id=88155
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 3 5). *1. Siste utkast til kjerneelementer i KRLE og religion og etikk / KRLE og religion og etikk samisk*. Hentet 4 10, 2018 fra udir.no: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=354>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet 09 29, 2017 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 01). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet 09 25, 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 05 05). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet 09 29, 2017 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (ikke spesifisert). *Utdanningsdirektoratet - Læreplanverket*. Hentet 01 23, 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsforskning. (ikke spesifisert). *Utdanningsforskning - Hansjörg Hohr*. Hentet 01 15, 2018 fra utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/hansjorg-hohr/>

10.0 Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan kan dannelsesperspektiv i KRLE forstås?*

Del 1 : Generell info

Kjønn:

Alder:

Utdanning:

Arbeidserfaring (antall år, hvilke fag, hvilke skole nivå (barne, ungdom, videregående)):

Del 2: Hovedspørsmålene

Spørsmål 1: Anser du KRLE som et ordinært skolefag?

(Hvordan skiller KRLE seg fra andre skolefag slik du ser det?)

Spørsmål 2: Er KRLE et viktig fag? Hvorfor?

Spørsmål 3: Informanten leser sitatet, og svarer hvorfor han er enig, eller uenig.

”Faget handler om eksistensielle spørsmål.” (Sødal et al. 2009, s. 78).

Er du enig i denne påstanden?

Spørsmål 4: Informanten svarer på spørsmålet under.

- 1) ”Hvem innfrir målsettingene for RLE-faget best: Lesehesten som har kunnskaper, men ikke alltid toleranse og forståelse, eller den omtenkssomme, forståelsesfulle og sosialt engasjerte eleven, som av og til slurver med lekser, men som ellers har mange av de holdningene faget vil fremme? (Sødal, i Sødal et al. 2009, s. 178)

Er du enig i denne påstanden?

Spørsmål 5: Informanten leser sitatene, og så svarer på spørsmålet under.

”Religionsundervisningen primært har utforsket én side ved religioner, og siden det utelukkende har vært det positive, kan det hevdes at religionsundervisningen dermed primært har vært pro-religiøs.”
(Andreassen, 2016, s. 145)

Hvorfor er du enig, eller uenig med Andreassen? Hvordan arbeider du med negative sider ved religioner?)

Spørsmål 6: På hvilken måte arbeider du med religionskritikk i klasserommet?

Spørsmål 7: På hvilken måte er elevenes egen livssynsbakgrunn en faktor i klasseromssituasjonen?

Vedlegg B – Meldeplikttest fra Norsk senter for forskningsdata



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern