

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i RLE med RLE-didaktikk**

Mai 2023

Kulturarv og danning sin rolle i religionsfaget

The role of cultural heritage and Bildung in religious education



Erlend Sæbø Nilsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg danning knyttet til ulike perspektiver på religion og kulturarv i det norske skolefaget KRLE. I oppgaven presenterer jeg ulike danningsteorier som et grunnlag for en analytisk presentasjon og drøfting rundt den dannelsmessige verdien og betydningen av religion og kulturarv. Jeg drøfter også sammenhengen mellom disse begrepene innenfor en religionsfaglig dannelsingskontekst. Problemstillingen er som følger: *Er religion som del av kulturarv en god idé med tanke på danning i det norske skolefaget KRLE?*

Motivasjonen for oppgaven er knyttet til en nysgjerrighet rundt hvilke grunnleggende verdier som finnes i skolen, og hvilke oppfatninger av religion som er knyttet til forestillinger om norsk kulturarv i Norge. I innledningen, analysen og drøftingen belyses perspektiver på disse temaene fra didaktikere, fagdidaktikere, utdanningsforskere, historikere, filosofer, politikere og lekfolk.

I den analytiske presentasjonen presenteres ulike perspektiver på danningstenkning knyttet til religion og kulturarv i den norske skolen, og det norske religionsfaget. I drøftingsdelen av oppgaven framstilles en alternativ danningstenkning som i stor grad er basert på den tyske allmenndidaktikeren Wolfgang Klafki sin danningsteori. Denne framstilles som en videreutvikling og utfylling av tenkningen omkring danning, slik den kommer fram i ulike norske læreplaner. Dette blir synliggjort gjennom den analytiske presentasjonen og tidlige drøftingen.

Gjennom analysen og drøftingen kommer jeg til slutt fram til et ferdigstilt videreutviklet perspektiv på danningstenkning, basert på en pluralistisk og dynamisk oppfatning av kulturarv og verdier. Mot slutten av drøftingen presenterer jeg noen tilnærminger til undervisning i en religionsfaglig skolekontekst. Dette gjennom undervisningsopplegg bygget på en normativ og skjønnsmessig måte, og som forholder seg til den pluralistiske og dynamiske oppfatningen av kulturarv. Til sist foretar jeg denne tilnærmingen som et bidrag til en idé om skolen som en motkulturell institusjon i møte med samfunnsmessige utfordringer.

Summary

This thesis reflects upon formation education and how it relates to different perspectives on religion and cultural heritage in the Norwegian school subject of Christianity, Religion, Life/world views and Ethics (KRLE). The thesis presents different educational formation theories as a basis for an analytical presentation and discussion around the educational value and importance of religion and cultural heritage in religious education, as in regards to formation perspectives on education. I also discuss the relationship between religion and cultural heritage within a religious education context. The research question is as follows: *Is religion as part of cultural heritage a good idea in terms of Bildung-centered education in the Norwegian school subject KRLE?*

The motivation for the thesis is related to my curiosity around the fundamental values that exist within Norwegian schools, and which perceptions of religion that are tied to notions of Norwegian cultural heritage. In the introduction, analysis, and discussion, I present perspectives on these themes from didacticians, subject didacticians, education researchers, historians, philosophers, politicians, and laypeople.

In the analytical presentation, I present different perspectives on formation-educational thinking around religion and cultural heritage in the Norwegian school system and the Norwegian religious education subject. In the discussion section, I present an alternative Bildung-centered educational theory that is largely based on the German didactician Wolfgang Klafki's theory of Bildung-centered Didaktik. This theory is presented as a potential evolution formation education perspectives within the current Norwegian curricula. This is presented through the analytical presentation and early parts of the discussion section.

I ultimately end up with a perspective on formation-educational thinking based on a pluralistic and dynamic conception of cultural heritage and values. Towards the end of the discussion, I present some approaches to teaching within a religious education context. These teaching materials are built on a normative and *phrónêsis* based approach to teaching, which aligns with the pluralistic and dynamic conception of cultural heritage. Finally, I present this approach as a contribution to an idea of schools as countercultural institutions in the face of societal challenges.

Forord

Mitt utgangspunkt for å skrive denne avhandlingen startet, sikkert slik som for mange andre, ikke egentlig med den problemstillingen jeg endte opp med, men med nysgjerrighet rundt hva som egentlig er målsettinga med KRLE-faget. Hvorfor er det akkurat kristne og humanistiske verdier som blir nevnt i opplæringsloven og læreplanen for faget? Finnes det andre verdier som ikke blir eksplisitt nevnt, men som likevel er der? Hva er hensikten med å lære om religion i et samfunn der vi tilsynelatende bryr oss mindre og mindre om religiøse oppfatninger av verden?

De masterforberedende emnene fra fjoråret gav meg innsyn i og forståelse for et helt nytt spekter av tanker og ideer rundt det moderne/postmoderne samfunnet vårt. Spesielt med tanke på hvordan skolen og skolesystemet vårt fungerer, og om de verdiene som ligger bak. En god og lang periode fikk jeg jevnlig spørsmålet «hva er det du skal skrive om da?». Svaret mitt var stort sett noe sånt som «om verdiene bak KRLE-læreplanen, eller noe sånt». Dette ble igjen besvart med noe slikt som «oi, det hørtes vanskelig ut».

På mange måter har dette vært min egen dannelsesreise gjennom det religionsfaglige forskningsfeltet. Studien kan sees på som å stå i Klafkis kritisk-konstruktive didaktiske tradisjon, og som et argument for å ikke kun å ta stilling til en side av enhver sak, men at man både må ta stilling til det deskriptive og objektive, på samme vis som det normative og subjektive. I alle fall, dersom det er snakk om danning. I religionsfaget har jeg lært at dette er spesielt viktig, fordi man mister evnen til å forstå seg på det religiøse språket, dersom man aldri faktisk kommer i møte med det religiøse. Derfor bør det religiøse, slik jeg ser det, ha en sentral plass i kulturarv, der man ikke bare lærer om, men også av religion.

Dette er derimot mye vanskeligere enn det høres ut som gjennom linjene ovenfor. Jeg skrev bacheloroppgaven min i norsk, der jeg tok for meg noen utvalgte etiske perspektiver, og analyserte hvordan disse viser seg i Henrik Ibsens *Vildanden*. Til tider må jeg innrømme at jeg gjennom arbeidet med denne masterstudien har følt meg litt som Hjalmar Ekdal, en av karakterene i Ibsens teaterstykke. Hjalmar arbeider stadig i isolasjon med en oppfinnelse som tar svært lang tid, men som han er sikker på kommer til å bli redningen for familien. Selv om *Vildanden* ender i tragedie, og Hjalmars oppfinnelse aldri ser dagens lys, fordi den egentlig ikke eksisterer, hadde Hjalmar både familie og venner som ønsket ham det beste, og som støttet ham etter beste evne gjennom teaterstykkets fortelling.

På samme måte som Hjalmar var svært takknemlig overfor dem som støttet ham, ønsker også jeg som mange andre å takke de som har støttet meg, både familie og venner. Først vil jeg gi en spesiell takk til mine pensjonerte lærerforeldre som har vært til stor støtte gjennom hele denne masterprosessen. Jeg vil også takke veilederen min Øystein Brekke for å ha vist stor interesse for arbeidet mitt, og for å ha geleidet meg gjennom viktige avgjørelser gjennom oppgaveskrivingen. Keld Skovmand fortjener også en takk for å ha vist stor interesse for arbeidet mitt, og gitt meg flere gode innspill og referanser innenfor religionsdidaktikk og danning. Jeg vil også takke begge for å ha vist meg nye måter å tenke og tilnærme meg hele dette fagfeltet jeg har brukt et år på å finne ut av. I motsetning til Hjalmar, kan jeg heldigvis si, nå helt til slutt, at jeg kom i mål med 'oppfinnelsen'.

- Erlend Sæbø Nilsen 15.05.2023

Innhold

Del 1 - Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for problemstillingen.....	9
1.1.1 Problemstilling.....	11
1.1.2 Avgrensning og utdyping av problemstillingen	12
1.1.3 Avhandlingens struktur	12
1.2 Metode	12
1.2.1 En flerfoldig tilnærming – et konglomerat	13
1.2.2 Framgangsmåte	14
1.2.3 Reliabilitet.....	15
1.2.4 Validitet.....	16
1.2.5 Etisk refleksjon.....	17
1.3 Teoretisk bakgrunn	18
1.3.1 De tre dannelseskategoriene	19
1.3.2 Material danning	20
1.3.3 Formal danning.....	22
1.3.4 Kategorial danning.....	23
1.3.5 Den kategoriale danningens mål	28
1.3.6 Nye perspektiver på Klafki og danning	31
Hoveddel	37
Del A - Analytisk presentasjon	37
2.1 Material danning? KRL-97 og kulturarven som lim i samfunnet	37
2.1.1 Kristendom som kulturåre: Hernes og generell del 1993.....	38
2.1.2 <i>Identitet og dialog</i>	40
2.1.3 Til støtte for kulturarvstenkning som material danning	43
2.1.4 Kulturarvstenkningens faghistoriske betydning	46
2.2 En formal dreining? LK20 og oppgjøret med tradisjonstenkninga i læreplanverket	50
2.2.1 LK20 og dybdelæringsfilosofien.....	50
2.2.2 Læreplandebatt og nedprioritering av historiske perspektiver	54
2.2.3 Dybdelæring i KRLE-faglig praksis.....	56
2.2.4 Til støtte for LK20 og dybdelæringstenkning som formal danning.....	58
2.2.5 OECD og måle- og resultatkultur som formal danning.....	60
Del B - Drøfting	63
2.3 Muligheter for et kategorialt dannelsesfag i skolen? Det kategoriale kulturarvsbegrepet	63
2.3.1 L93 og LK20 versus kategorial danningstenkning	63
2.3.2 Den historiske læreplanutviklingens neste steg?	72

2.3.3 De historiske perspektivenes rolle i KRLE-faget.....	73
2.3.4 Det diskursive hegemoniet	79
2.3.5 En filosofisk danningstilnærming til skolens formål	81
2.3.6 Normativitet og skjønsmessige aspekter i religionsundervisningen	88
2.3.7 Kategoriale undervisningstilnærminger	96
2.3.8 Den kategoriale danningens utfordringer	109
Del 3 - Oppsummering og konklusjon	117
3.1 Oppsummering.....	117
3.2 Konklusjon	118
Litteraturliste	120

Del 1 - Innledning

«Den som ikke dyrker sine røtter, har heller ingen vekst.»

- Friedensreich Hundertwasser (Eidsivatinget, 2023)

Dette er et sitat jeg kom over da jeg søkte på en definisjon av begrepet kulturarv på nettet. Eidsivatinget.no er et prosjekt med utgangspunkt i å utvide bevissthet om norsk rettskultur og nasjonal identitet. De skriver på forsiden sin: «Eidsivatinget – formidler kunnskap om vår lange og stolte kulturarv». De skriver blant annet også at kulturarv er et begrep som er vanskelig å definere, fordi det avhenger av hvem man spør (Eidsivatinget, 2023).

Samtidig skriver de «...det alle er enige om, er at kulturarven er viktig for et lands identitet» (Eidsivatinget, 2023). Ved å søke med ordet kulturarv på nettsiden til den norske kirke, fant jeg et eget innlegg om kirkens kulturarv. Der skriver de blant annet at «Kirkens kulturarv er tett sammenvevd med hele nasjonens historie ...» (DNK, 2023), og at den «... representerer et ansvar og en ressurs» (DNK, 2023). I tillegg står det at «... Hver generasjon bør reflektere over og hente inspirasjon i arven, og forvalte den i et langt perspektiv» (DNK, 2023).

Religion og kultur er også begreper som er vanskelige å definere. Under min egen utdanning på lærerstudiet på OsloMet har mye av opplæringen gått ut på å gruble over, lese om og diskutere blant annet disse to begrepene. En metafor som ofte ble brukt var at religion og kultur fungerer på samme måte som magnesium. Magnesium forekommer aldri alene i naturen. På samme måte forekommer ikke religion eller kultur alene i den menneskelige verden, men har alltid noe med hverandre å gjøre. Derfor må man bruke forskjellige «briller» for å kunne skille det kulturelle og det religiøse fra hverandre (Skirbekk et al., 2009).

I første avsnitt forsøkte jeg å introdusere to aktører i samfunnet som på hver sin måte forsøker å forklare hva som ligger i begrepet kulturarv, og hva som er viktig ved begrepet.

Eidsivatinget er et navn som har opprinnelse fra middelalderens norske lagting, og er i dag også navnet på Romerike og Innlandets lagmannsrett (Sandvik, 2022). Den norske kirke er derimot en evangelisk-luthersk folkekirke, og har i dag om lag 65-68% av Norges befolkning som medlemmer (Bråten & Skeie, 2020; Rasmussen et al., 2023, s. 4). Begge institusjonene har med andre ord noe sentralt med Norge og den norske historien å gjøre.

Formålsparagrafen i opplæringsloven §1-1. sier at opplæringa i norsk skole «... skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon ...» (Opplæringslova, 2005a). Samtidig brukes flerkulturalitet og mangfold som typiske ord for å beskrive den store

variasjonen av forskjellige mennesker i den norske befolkningen. Et av formålene med opplæringen i skolen er å gi innsikt i og respekt for kulturelt mangfold og andres individuelle overbevisning (Opplæringslova, 2005a).

De ulike opplysningene over, har alle vært med på å gjøre meg nysgjerrig på hvilke verdier som faktisk bør utgjøre grunnlaget i samfunnet vårt. Burde de samfunnsmessige verdiene også gjenspeiles i skolen? I det som ofte anses som et land i en av de mest sekulariserte delene av verden, er det merkelig at ca. 2/3 av befolkningen fortsatt er medlemmer av et religiøst trossamfunn. Dersom man kun tar stilling til disse faktaene kan dette anses som et paradoks, og noe som er vanskelig å gjøre seg helt klok på.

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Jeg har ofte hørt det bli sagt, spesielt i sammenheng med nasjonaldagen vår, at Norge er et land med sterk nasjonalfølelse, og med tydelige og særegne trekk. Det har jeg tolket til at det finnes noen klare verdier og tydelige symboler på hva det vil si å være norsk. Dersom man gjør et enkelt nettsøk på google.no med setningen «typisk norsk kultur», dukker nettsiden toppnorsk.no opp som første treff. De lister opp noen 'ting' som gjerne assosieres med Norge og det typisk norske. Slik som vikinger, troll og brunost for eksempel, noen nasjonale klisjeer som toppnorsk.no kaller dem (TEN, 2019).

Kanskje skal man ikke alltid stole på det første og beste man hører eller finner. Dersom man fikk spørsmålet: 'Hva er typisk norsk kultur?' fra en utenforstående, ville kanskje en del nordmenn tydd til å fortelle om noen av disse klisjeene. Andre ville kanskje tatt de utenforstående med på norsk folkemuseum. Kanskje ville andre igjen dratt fram taco eller frossenpizza og gullrekka på en fredagskveld.

Dette er i alle fall forskjellige ideer det ikke er helt urimelig å anta at nordmenn ville brukt som svar på spørsmålet. Antageligvis ville det være et fåtall som tar opp kristendom og humanisme som typiske uttrykk for norsk kultur. Jeg vet i alle fall med meg selv at jeg ikke ville begynt svaret mitt med å snakke om kristne og humanistiske verdier som det mest beskrivende for norsk kultur. Men hvorfor det, finnes det noen god grunn?

Det står lovfestet i opplæringsloven §1-1. at opplæringa i norsk skole skal baseres på grunnleggende verdier fra kristen og humanistisk arv og tradisjon (Opplæringslova, 2005a). Læreplanen i KRLE inneholder også flere referanser til kristendom og humanisme. Blant annet blir det nevnt under *fagets relevans og sentrale verdier* at «Faget skal bidra til å gi elevene innsikt i kristen og humanistisk arv og tradisjon og i hvordan disse har endret seg

gjennom historien» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir også nevnt at om lag halvparten av undervisningstiden i KRLE skal brukes på kristendomskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Med dette som et utgangspunkt for den norske befolkningens opplæring, er det ikke helt unaturlig å tenke at svaret på spørsmålet fra den utenforstående er at kristendom og humanisme representerer den typiske norske kulturen. En antagelse kan være at mange styrer unna temaet fordi det har vært en tradisjon i Norge for å se på religiøse spørsmål som en privatsak (Brekke, 2022a, s. 201).

Personlige politiske meninger oppfattes gjerne også som noe mange nordmenn ikke ønsker å ytre seg om. Derimot var det mange som ytret seg da det ble foreslått, fra politiske hold, at en K skulle legges til det tidligere religionsfagsnavnet RLE. Begrunnelsen for å vektlegge kristendommen, representert ved K-en, ble basert på kristendommens historie og tradisjon i Norge (Regjeringen, 2014).

Kristelig Folkeparti var en av bidragsyterne til forslaget, og ytret et ønske om et verdiløft i skolen. Med skolens formålsparagraf og menneskerettigheter som utgangspunkt ønsket de blant annet å sikre elevenes kunnskap om kristen kulturarv og tradisjon gjennom KRLE-faget (KrF, 2020). Etter hvert kom den nå lovfestede bemerkningen om at halvparten av undervisningen i KRLE-faget skulle tildeles kristendomskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

KRL-faget, forgjengeren til RLE, ble derimot dømt for å stride mot Den europeiske menneskerettskonvensjonen i 2007 (Amble, 2007). KRL-faget, innført i 1997, ble innført som et obligatorisk fag uten generell fritaksrett. Dette fordi faget skulle ha en sentral integreringsfunksjon, med begrunnelse i at det tidligere faget, Kristendomskunnskap, var et av skolens mest kulturbærende fag. Uten å kjenne til innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kunne man heller ikke forstå seg på norske skikker, språk, kunst, verdier eller normer, ifølge daværende Arbeiderparti statsråd og sosiolog Gudmund Hernes (Helsvig, 2004).

Det var derimot mangelen på fritaksrett som førte til KRL-fagets dom fra Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg (Amble, 2007). I dag ser det ut til at Arbeiderpartiet ikke har samme oppfatning som det Gudmund Hernes hadde på 1990-tallet, ettersom Arbeiderpartiet i 2017 uttrykte et ønske om å endre navnet på KRLE-faget tilbake til RLE. I lovforslaget ble begrunnelsen at en endring av navnet ville være et viktig signal om kvalitativ likeverdig behandling av religioner og livssyn. Arbeiderpartiet skrev også at

navneendringen «...verken truer den norske kristne kulturarven eller rokker ved kristendommens plass i faget» (AP, 2017).

I ettertid har debatten roet seg noe ned, men dersom man går lenger tilbake i norsk historie blir det tydelig at uenighet rundt kristendommens plass i faget ikke er noe nytt. Man kan i alle fall argumentere for at spørsmålet om kristendommens rolle i det norske skolefaget KRLE både har vært og fortsatt er et høyst aktuelt tema. Dette temaet har i alle fall vært med på å gjøre meg nysgjerrig på hvilke verdier det norske samfunnet bygger på, og om det å ta vare på kristendommen som en del av den norske kulturarven har noe for seg. Etter en god periode der jeg leste meg opp på det religionsdidaktiske forskningsfeltet, konkluderte jeg på danning som et godt teoretisk utgangspunkt for å finne ut av dette.

1.1.1 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg derfor valgt å se på en rekke teorier og perspektiver, både innenfor det religionsdidaktiske feltet og didaktikkfeltet generelt. Den mest sentrale teorien jeg har valgt ut er danningsteorien til den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki. Danning som begrep og fenomen er sentralt i sammenheng med det jeg ønsker å undersøke om begrepene religion og kulturarv i sammenheng med det norske religionsfaget. Problemstillingen er derfor som følgende:

Er religion som del av kulturarv en god idé med tanke på danning i det norske skolefaget KRLE?

For å utdype problemstillingen har jeg valgt å formulere følgende forskningsspørsmål:

Hvilke oppfatninger finnes og har fantes av religion og kulturarv som dannelsesmessige størrelser i det religionsdidaktiske forskningsfeltet?

Hvilke danningssyn og verdisyn ligger og har ligget til grunn for det norske religionsfaget og den norske skolen, uttrykt gjennom læreplanenes nyere faghistorie?

Finnes det grunnlag for å videreutvikle en tenkning omkring kulturarv og danning i skolefaget KRLE?

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til ulike former for tenkning rundt religion og kulturarv i sammenheng med danning i skolens nyere faghistorie. Dette spørsmålet vil jeg først og fremst ta for meg i den første hoveddelen av oppgaven (Del A).

Det andre forskningsspørsmålet er først og fremst knyttet til en kontrastiv analyse av danningstenkningen fra læreplaner fra nyere faghistorie (Del B).

Det tredje forskningsspørsmålet har en direkte sammenheng med problemstillingsspørsmålet og knyttes til drøftingen jeg foretar meg i den andre hoveddelen av oppgaven (Del B).

1.1.2 Avgrensning og utdyping av problemstillingen

En hypotese for drøftingen i oppgaven er at det finnes ulike former for tenkning rundt religion og kulturarv som danning som kan spores i nyere religionsfaglig historie. Disse lar seg meningsfullt analysere på bakgrunn av Wolfgang Klafki sine viktige drøftinger av dannelsbegrepet innenfor den tyske pedagogikken. I tillegg finnes det en rekke supplerende perspektiver på Klafkis teorier og danningstenkning.

Jeg har derfor valgt å analysere dannelsmessig tenkning fra to læreplanverk fra nyere tid, opp mot Klafkis danningsteoretiske perspektiver. I analysen vil jeg trekke linjer mellom KRL-faget fra 1997 og Klafkis tanke om material danning, mens nyere utvikling i skolefaget blir sett som en kraftig dreining i retning mer formale dannelsperspektiver. I drøftingsdelen vil Klafkis forestilling om kategorial danning bli benyttet som kritisk optikk i møte med begge disse tendensene innenfor fagfeltet. Her vil jeg se på om den kategoriale danningen kan være med på å gis oss noen nyttige retningslinjer for videre danningstenkning i faget.

1.1.3 Avhandlingens struktur

Så langt har jeg redegjort for bakgrunnen for problemstillingen, problemstillingen selv og de tilhørende forskningsspørsmålene. I tillegg har jeg forsøkt å beskrive noen avgrensninger og utdypinger rundt omfanget av oppgaven. I de følgende kapitlene vil jeg først forsøke å redegjøre for det metodiske arbeidet, for så å gå gjennom det teoretiske grunnlaget til oppgaven. Deretter går jeg inn i analysen av kulturarv opp mot danning, før jeg til sist drøfter denne i sammenheng med problemstillingen, metoden og det teoretiske grunnlaget.

1.2 Metode

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg den metodiske tilnærming og framgangsmåten min i denne oppgaven. I tillegg til noen refleksjoner rundt hvorvidt den er pålitelig og rimelig oppbygd. Dette innebærer å ta stilling til spørsmål som hva jeg har gjort, hva jeg ikke har gjort og hva jeg kanskje burde ha gjort, eller hva jeg kunne ha gjort annerledes. Dette vil jeg forsøke å gjøre ved bruk av perspektiver som viser noen utfordringer ved definerings av et arbeid som låner fra flere enn bare én metodisk tilnærming. Aller først vil jeg forsøke å beskrive hvordan jeg har arbeidet med denne avhandlingen.

1.2.1 En flerfoldig tilnærming – et konglomerat

I en nylig utgitt bok ved navn *Religionshermeneutikk, forståing i ei polarisert tid*, forteller professor Øystein Brekke (2023) om masterstudenter som beveger seg inn i et arbeidslandskap han beskriver som hermeneutisk. Brekke (2023) illustrerer hvordan masterstudentene spør om hva deres metodedel skal dreie seg om, når de i masterarbeidet ønsker å utforske demokratisk danning innenfor rammen av religions- og livssynsfaget i skolen (Brekke, 2023, s. 32-33).

Brekke (2023) diskuterer videre hvordan han og flere av de andre i en forskningsgruppe på OsloMet forsøkte å finne fram til konkrete og navngitte metodiske tilnærminger som kunne passe til et slikt arbeid. Samtidig stiller Brekke (2023) seg spørsmålet om det egentlig er riktig og presist å beskrive slike hermeneutiske arbeidsmetoder kun som enten dokumentanalyse, litteraturgjennomgang eller diskursanalytisk metode. «... er det dette som gir studenten vitenskapelig verdi?» spør Brekke (2023) (Brekke, 2023, s. 33).

I fortsettelsen refererer Brekke (2023) til hvordan humanistiske forskere antagelig har vært borte i det samme fenomenet som han beskriver. Brekke (2023) forteller deretter om en slags konsensus innenfor humanistisk forskning. Det forskningsmessige man gjør som humanistisk forsker går gjerne ut på å identifisere og språkliggjøre ulike perspektiver, argumentasjonsrekker, likheter og kontraster. Brekke (2023) konkluderer med et begrep som han mener kan brukes til å beskrive en slik mangfoldig humanistisk metode: konglomerat (Brekke, 2023, s. 33).

I min forståelse av ordet konglomerat, er dette et forsøk på å beskrive et mangfold av ulike metodiske framgangsmåter. Dersom man tenker på lignende vis som med magnesiummetaforen hos Skirbekk et al. (2009), kan man bruke en forståelse av konglomerat, slik uttrykket beskrives i geologien: En sedimentær bergart satt sammen av grus, stein, blokker av sand, silt eller leire, bundet sammen av mineraler utfelt i rommet mellom kornene (Johansen & Henriksen, 2021). Et konglomerat er med andre ord en god sammenblanding av forskjellige metodiske tilnærminger.

På flere vis er dette beskrivende for hvordan jeg selv har arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har analysert deler av ulike læreplaner og styringsdokumenter, tilnærmet slik som i en dokumentanalyse (Strømstad et al., 2004). Jeg har lest og grublet over et stort antall litterære artikler og kapitler i ulike bøker, tilnærmet slik som i en litteraturgjennomgang (Persson,

2021). Jeg har også tatt for meg ulike diskurser og analyser av disse, tilnærmet slik som i en diskursanalytisk tilnærming (Hitching et al., 2011; Neumann, 2001).

Jeg har derimot ikke brukt noen av disse metodene som oppskriftslignende føringer for arbeidet jeg har gjort. Snarere har jeg arbeidet fortolkende eller hermeneutisk, slik Brekke (2023) beskriver (Brekke, 2023, s. 32-33). Brekke (2022b) skildrer forestillingen av et konglomerat også i artikkelen *Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat – fagontologi, vitenskap, skulefag* (Brekke, 2022b).

I artikkelen argumenterer han for en livssynsåpen fagontologi som et utgangspunkt for en konglomerativ religionsdidaktikk, til skille fra en didaktikk som støtter seg ene og alene på religionsvitenskapelige perspektiver. Brekke (2022b) gjør rede for ordet ontologi som 'læren om det som er'. I en religionsfaglig fagontologi handler dette om hvilke perspektiver som anses som gyldige innenfor faget (Brekke, 2022b, s. 51-52).

Ut fra en livssynsåpen fagontologi som tar stilling til et svært sammensatt religionsfaglig felt, argumenterer Brekke (2022b) for at arbeidet i skolefaget må bestemmes ut fra det tiltenkte formålet med religions- og livssynsfaget i skolen (Brekke, 2022b, s. 55).

Mot slutten nevner han at religionsfaget i skolen bør sees som et faglig konglomerat. I en utdyping av dette mener han også at religioner og sekulære livssyn bør sees i lys av informerte akademiske fagperspektiver. Her lister han opp filosofiske, religionshermeneutiske, politologiske, samfunnsbyggende og idéhistoriske dimensjoner (Brekke, 2022b, s. 73-74).

Dette er komplekse og sammensatte fagperspektiver som det er vanskelig å ha full forståelse av for en masterstudent. I min oppgave har jeg likevel tatt stilling til noen slike perspektiver, og arbeidet ut fra en lignende konglomerativ tilnærming som den Brekke (2022b) beskriver. En forestilling om et konglomerat av tilnærminger, er dermed den beste beskrivelsen jeg kan finne for den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i denne oppgaven.

1.2.2 Framgangsmåte

I boka om religionshermeneutikk beskriver Brekke (2023) hvordan han selv har arbeidet med boka på humanistisk vis. Det sentrale i Brekke (2023) sitt arbeid er at han ser seg tungt avhengig av en rekke faktorer han ikke helt klarer å gjøre rede for. Han beskriver det derimot som at han presser seg selv inn i setninger han ikke helt vet hvordan han skal avslutte. Han prøver å skrive seg inn i et problem eller perspektiv som han ikke på forhånd vet helt hvordan han skal komme seg ut av (Brekke, 2023, s. 34).

Brekke (2023) forklarer at det er vanskelig å si hva slags tankemessige ressurser som vanligvis trer i kraft i denne prosessen, men at dette er den mest nøyaktige beskrivelsen han kan tenke fram. Etter dette først steget trer han deretter inn i en vurderingsprosess. Der tar han stilling til om tankerekken, resonnementet eller den karakteristikken han gav i den første prosessen framstår som rimelig og sannsynlig. Eller om han må skrote den, fordi den ikke ser ut til å oppfylle disse kravene (Brekke, 2023, s. 34).

Selv om denne beskrivelsen ikke er nøyaktig den samme som jeg selv ville brukt om min egen framgangsmåte, er dette en så nøyaktig beskrivelse av min egen framgangsmåte som jeg har klart å finne gjennom forskningslitteraturen. Den største forskjellen jeg kan beskrive er at jeg gjerne har sett meg ut et resonnement på forhånd, skriver dette ned, og ender opp med å forandre på dette. Enten med en gang mens jeg skriver, eller i ettertid.

Om jeg så skulle forsøke å beskrive i detalj hva slike prosesser har ført til i arbeidet mitt, ville jeg gjort følgende oppsummering: I denne oppgaven har jeg foretatt et systematisk sammenlignings- og fortolkningsarbeid rundt dannelsesperspektiver i det religionsfaglige feltet, med danningsteoretiske perspektiver først og fremst fra den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki, men også fra forskerne Gert Biesta, Dietrich Benner, Erik Ryen, Øystein Brekke og Keld Skovmand (Benner, 2007; Biesta, 2011; Brekke, 2022a; Hohr, 2011; Ryen, 2020; Skovmand, 2004, 2007, 2019, 2020; Straum, 2018). I dette arbeidet har det i tillegg vært sentralt å ta stilling til ulike former for tenkning rundt religion, kulturarv og religion i kulturarv. Dette satt inn i en religionsfaglig dannelsesmessig kontekst.

Denne metodiske tilnærmingen og framgangsmåten har gitt meg en unik mulighet til å utforske ulike perspektiver på tenkning innenfor en didaktisk og religionsdidaktisk kontekst. Den har også gitt meg en oversikt over religionsfaget som en helhet. Jeg har blitt dannet innenfor fagets historie og det religionsdidaktiske forskningsfeltet. I tillegg har jeg fått et innsyn inn i det politiske rundt utformingen og forvaltningen av faget, og rundt ulike forskningsparadigmer og overordnede didaktiske teorier. Sist, men ikke minst har jeg fått et innblikk i ulike perspektiver på viten, menneskeheten og verden.

1.2.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt oppgaven kan beregnes som pålitelig eller ikke. I mitt henseende handler dette om hvorvidt jeg har valgt ut gode kilder, og om det eventuelt finnes kilder jeg burde tatt stilling til som jeg ikke har fått med i oppgaven. Eller om jeg eventuelt har stengt enkelte perspektiver ute, og om jeg har hatt god grunn til dette.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å velge ut kilder basert på temaer som kan relateres til problemstillingen. I starten av arbeidet hadde jeg planlagt intervju med ulike forskere. I stedet endte jeg opp med å hente fram litteratur fra de ulike forskerne jeg hadde tenkt å intervju. Noen av disse kildene har jeg funnet gjennom litteratursøk, mens andre kilder har blitt anbefalt av veileder. Noen kilder har jeg også kommet over av det som tilsynelatende kan beskrives som ren tilfeldighet, slik som ved å finne en alternativ kilde ved å lete etter en utvalgt bok på biblioteket.

Generelt sett har jeg forsøkt å velge ut kilder og lese meg opp på ulike temaer på en hensiktsmessig måte. På lignende vis Brekke (2023) beskriver tekstarbeid. Han skildrer hvordan det å lese andres tekster står sentralt i et slikt arbeid, og at han forsøker å lese etterrettelig, kritisk og kontekstuel. I dette ligger å ta tankeinnholdet i tekstene og forfatterens synspunkter på alvor, samtidig som man passer på å forholde seg til tekstene på en slik måte at man lar sine egne synspunkter bli utfordret (Brekke, 2023, s. 34-35). Dette beskriver den holdningen jeg har forsøkt å ha for å sikre at oppgaven er så pålitelig som mulig.

Det er likevel enkelte kilder jeg kunne ha brukt, eller referert til i større grad. Blant annet kunne jeg i noe større grad brukt perspektiver fra Dietrich Benner i sammenheng med refleksjoner rundt kategorial danningsstenking. Boka til Brekke (2023) som jeg siterer her, kunne jeg også benyttet meg mer av. Her er imidlertid grunnen at boka ble utgitt svært sent i masterløpet mitt. Derfor har jeg ikke hatt nok tid til å bruke denne kilden i så stor grad som ønskelig, ettersom denne tar for seg flere interessante perspektiver i sammenheng med min problemstilling.

Jeg kunne også benyttet meg mer av for eksempel Marlene Printz Jellesen (2020) sin artikkel, ettersom denne har med danning i sammenheng med normativitet å gjøre. Et perspektiv som er sentralt i drøftingsdelen. I slike tilfeller kan den magre bruken av kilden begrunnes med at det etter hvert har blitt liten plass med tanke på ordomfanget i oppgaven. Med andre ord har jeg ikke utelatt noen kilder med vilje.

1.2.4 Validitet

Validitet vil i min oppgaves tilfelle handle om hvorvidt jeg har tolket kildene på en rimelig måte. En generell regel jeg har pålagt meg selv gjennom arbeidet, har vært å sammenligne kilder som har med de samme emnene, begrepene og fenomenene å gjøre. Stort sett stemmer kildenes perspektiver overens, der de ulike forfatterne har med de samme temaene å gjøre.

Stort sett er de enige med hverandre. Derfor framstiller oppgavens drøftingsdel stort sett perspektiver som har like oppfatninger av for eksempel danning.

Samtidig har jeg også funnet motsetninger, enkelte uenigheter eller ulike nyanseringer mellom forskernes perspektiver. Dette er spesielt tydelig med tanke på kulturarv og religioners rolle i kulturarvstenkning og forståelser av kulturarvbegrepet.

Det hadde vært mulig å gjøre enkelte analyser og drøftinger på en annen måte. Jeg kunne for eksempel ha tatt utgangspunkt i en annen person enn Klafki, med tanke på teori knyttet til danning. Her kan en nevne forskere som Schleiermacher, Pestalozzi eller Dewey, eller filosofene Hegel og Goethe (Skovmand, 2007, s. 112-113; Straum, 2018, s. 33-35, 40-41). Jeg kunne for eksempel ha hatt som utgangspunkt å argumentere for en nytteorientert danningstenkning, eller tatt utgangspunkt i en tradisjonell forståelse av kristendom, kulturarv og klassisk danningstenkning.

Jeg kunne også hatt en politisk innfallsvinkel gjennom K-debatten jeg refererte til i introduksjonen, eller hatt et større fokus på forskningstradisjoner. For eksempel fenomenologien, slik som Fuglseth (2018) gjør (Fuglseth, 2018, s. 69). Jeg kunne også ha fokusert på norrøn mytologi og religion knyttet til forståelser av kulturarv. Disse innfallsvinklene ville antagelig også kunne gitt interessante resultater. De valgene jeg endte opp med å ta er derimot bevisste, på bakgrunn av de refleksjonene jeg gir her.

Valgene samstemmer med tanken som Brekke (2023) framstiller om det å stå til ansvar for det man ender opp med å si. Det er vanskelig å beskrive konkret hvorfor man har tatt akkurat de valgene man har gjort. Samtidig er det viktig å ha en intersubjektiv forskningsinnstilling. Det vil si at man er villig til å gi begrunnelser for de perspektivene, resonnementene og synspunktene man ender opp med, selv om en kom fram til disse uten en slik innstilling. Ifølge Brekke (2023) gjør dette også det humanistiske forskningsarbeidet til vitenskapelig arbeid (Brekke, 2023, s. 34).

1.2.5 Etisk refleksjon

Etttersom jeg ikke endte opp med å bruke intervju som metode, og heller ikke har brukt spørreundersøkelser, finnes det relativt få muligheter for uetiske forekomster. Det er likevel noen presiseringer som bør gjøres med tanke på kontrasten mellom sitering av tekster og sitering fra podkaster.

Å sitere fra tekster har jeg stort sett reflektert rundt tidligere, men å sitere uttalelser fra podkaster kan være noe vanskeligere, spesielt med tanke på at parafrasering ofte er

nødvendig. I arbeidet med podkastsitering har jeg derfor forsøkt å passe på å bruke de samme ordene og forklaringene i parafraseringene som de som uttaler seg i podkastene. I den grad dette er mulig.

Jeg har utfra samme etiske refleksjonsgrunnlag forsøkt å unngå parafrasering i de tilfellene der jeg siterer spesielt spesifikke uttalelser eller formuleringer. På denne måten har jeg forsøkt å gjøre mitt beste for å gjengi ulike meninger så presist som mulig. Dette for å unngå feiltolkninger av ulike slag.

1.3 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg presentere de ulike teoretiske perspektivene jeg benytter meg av i denne avhandlingen. Den mest sentrale teoretiske bakgrunnen i de kommende analysene er dannelsesperspektivene til den tyske dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafki. Danning er et komplekst og sammensatt begrep som vanskelig lar seg definere med bare en setning. Klafkis perspektiver i *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Studier i danningsteori og didaktikk) og *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Nye studier i danningsteori og didaktikk) framstiller hans teori som oftest blir tatt opp og diskutert når en diskuterer dannelsesbegrepet (Fuglseth, 2018, s. 73; Hohn, 2011, s. 164; Straum, 2018, s. 43). Derfor har også jeg valgt å bruke Klafki og hans danningsteorier som et teoretisk utgangspunkt for å redegjøre for dannelsesbegrepet i denne oppgaven.

Det finnes et mangfold av sekundærkilder om Klafki sine teorier. Det er derfor nødvendig å velge ut de kildene som er mest hensiktsmessige å bruke. I denne studien vil jeg hovedsakelig bruke sekundærlitteratur fra Straum (2018), Hohn (2011), Ryen (2020) og Fuglseth (2018) til å introdusere og redegjøre for Klafkis danningsteorier. Fuglseth (2018) introduserer også noen tilnærminger som har likheter med Klafkis tenkning rundt kategorial danning i nyere tid, med utgangspunkt i forskerne Dietrich Benner og Gert Biesta sin forskning. I den analytiske presentasjonen vil jeg forsøke å etablere tre ulike posisjoner innenfor det religionsfaglige forskningsfeltet, basert på og knyttet opp mot noen av de forskjellige tradisjonene innenfor danningsteori.

For å konkretisere den overordnede teorien til Klafki, er det nødvendig å definere noe av konteksten rundt verkene og teoriene hans. Klafki befinner seg til å begynne med i den historiskhermeneutiske (åndsvitenskapelige) tradisjonen. Etter hvert fornyet han derimot det teoretiske og filosofiske standpunktet sitt med empirisk-vitenskapelig pedagogikk. Etter dette

beskriver han derfor danningsteorien sin som kritisk-konstruktiv didaktikk (Hohr, 2011, s. 163; Straum, 2018, s. 48-49).

Den hermeneutiske tilnærmingen til Klafki handler om å forstå all kunnskap som situert i en historisk og sosial kontekst, men Klafki blandet også hermeneutikken med kritisk teori fra Frankfurterskolen. Denne delen av teorien handlet om å ta stilling til at det finnes maktforhold og normativitet i de historiske og sosiale kontekstene, noe som ikke var en selvfølge. Det vil si at Klafki i sin didaktikk også hadde et fokus på hvilke strukturelle barrierer som kan hindre rettferdighet i samfunnet (Ryen, 2020, s. 10). Fordi Klafki skrev teoriene sine på tysk, er det alltid en risiko for at noen av de språklige oversettelsene i sekundærlitteraturen kan føre til misforståelser. Jeg har derfor forsøkt å velge ut litteratur som også forsøker å ta hensyn til dette, der de hovedsakelig bruker originalteksten som utgangspunktet.

Det er heller ikke lett å gi en kortfattet innføring i teoriene til Klafki. Dette fordi verkene hans var redigerte versjoner av foredragene hans som deretter ble bearbeidet til systematiske framstillinger (Hohr, 2011, s. 163-164). Klafki har ofte også blitt misforstått fordi han var lite konsekvent og tydelig med hvordan han brukte begrepene sine. Samtidig oppdaterte han stadig studiene sine basert på kritikken han mottok (Fuglseth, 2018, s. 71; Straum, 2018, s. 37-38). Klafkis evne til ikke bare å avfeie kritikk, men til å lytte til den og integrere nye impulser i danningsteorien sin, blir sett på som en av årsakene til at han fortsatt er aktuell i dag (Straum, 2018, s. 49).

Med endringen av teoretisk og filosofisk standpunkt, skiftet han også gradvis fokus vekk fra å beskrive selve dannelsesprosessen. I de senere verkene fokuserer han derfor på målet med dannelsesprosessen, mer enn selve prosessen (Fuglseth, 2018, s. 71; Hohr, 2011, s. 163-164; Straum, 2018, s. 37, 48-49). På bakgrunn i alt dette er det derfor viktig å vite hvilken versjon av Klafkis danningstenkning man til enhver tid forholder seg til. I analysedelen av denne studien vil jeg ha et hovedfokus på Klafkis teori om danning som prosess, mens jeg i drøftingen vil ta mer utgangspunkt i teorien rundt målet med dannelsesprosessen.

1.3.1 De tre dannelseskategoriene

Ut fra den åndsvitenskapelige tradisjonen kan man kort tenke seg dannelsesprosessen som en prosess der menneskets subjektive forutsetninger og erfaringer møter en verden som fra første stund blir kulturelt formidlet. Klafkis teori deler dette samspeillet mellom subjekt og objekt inn i de to forskjellige didaktiske teoriene material og formal danning (Hohr, 2011, s. 164).

Det som gjør Klafkis tenkning spesielt interessant er derimot at han forsøker å kombinere og videreutvikle disse to teoriene i sin egen teori om den kategoriale danningen. Klafki forsøker å framstille den kategoriale dannelsesprosessen ved å forklare hvordan noen grunnleggende elementer fra de to ovenfornevnte teoriene fungerer sammen, i en slags symbiose. Resultatet av en slik prosess er, ifølge Klafki, det som i virkeligheten kan kalles danning. I den følgende redegjørelsen vil jeg bruke noen perspektiver fra de ovenfornevnte forskerne til å bygge opp et teoretisk grunnlag til den analytiske presentasjonen i neste kapittel.

Kansgar Straum, førsteamanuensis i RLE ved Universitetet i Tromsø, gjengir Klafki sin tredelte inndeling i kapittel 2 av boka *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisningen*. Straum (2018) forsøker her å rydde opp i noen av misforståelsene rundt Klafkis danningsteori, der han hovedsakelig konsentrerer seg om Klafkis tidligere teori om danning som prosess. Han lager blant annet noen mer oversiktlige definisjoner av Klafkis begreper innenfor den kategoriale danningsteorien. Hansjörg Hohr (2011), professor i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Oslo, tar også for seg den kategoriale danningen til Klafki med samme inndeling i de tre ovenfornevnte kategoriene. Hohr (2011) tar i større grad stilling til den senere kritisk konstruktive teorien og didaktikken til Klafki, der han fokuserer på målet med den kategoriale danningen.

Erik Ryen (2020), førstelektor ved OsloMet, sammenligner den kritisk konstruktive didaktikken til Klafki med forskeren Lipmans didaktiske tilnærming til kritisk tenkning. Her ser Ryen (2020) på Lipmans perspektiv som et eksempel på en problematisk formalistisk trend i nåtidens læreplanutvikling. Han ser på perspektiver fra Klafkis kritiske didaktikk som en mulig løsning. Kåre Fuglseth (2018), professor innenfor praktisk kunnskap, KRLE-faget og RLE ved Nord Universitet, tar på sin side tak i Klafkis kategoriale danningsteori med perspektiver fra nyere tid. Her forsøker han å diskutere kritikken mot den kategoriale danningsteorien ved å introdusere noen perspektiver som kan sammenlignes med den kategoriale tenkningen hos Klafki.

1.3.2 Material danning

Materiale danningsteorier fokuserer på innholdet i undervisningen som det viktige for at enkeltindividet skal kunne oppnå danning. De fokuserer på kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som både samfunnet og kulturen har samlet opp til å oppnå danning. Innholdet i undervisningen sees på som kulturgoder som skal formidles videre til neste

generasjon. Klafki deler de materiale danningsteoriene inn i to undergrupper, den danningsteoretiske objektivisme og den klassiske danning (Straum, 2018, s. 32).

Objektivismen definerer danning som en prosess der individet får del i samfunnets kulturgoder, slik som samfunnets kunnskaper, etiske verdier og estetiske idealer. Elevene blir ansett som tomme beholdere som skal fylles opp med det samfunnsmessige og kulturelle innholdet. Når elevene, som oppbevaringskar, blir fylt opp med kulturgodene, vil de da endres til det bedre. Scientisme er et eksempel på en positivistisk objektivisme, der vitenskapelig kunnskap forstås som danningens innhold. Danningen oppstår ved at den vitenskapelige kunnskapen blir overført til eleven, slik som beskrevet over (Hohr, 2011, s. 164-165; Straum, 2018, s. 33).

Klafkis kritikk til objektivistiske danningsteorier bestod i at den fremstod som ubetinget objektiv, men manglet tilknytning til historiske og kulturelt betingede sammenhenger. Han mente også at den ble for oppsummerende, og dermed ble den dannende kunnskapen fortrenget til fordel for pugging og overflatekunnskaper (Straum, 2018, s. 33). I norsk sammenheng kritiserte Jon Hellesnes også scientismen, der han i likhet med Klafki påpeker at vitenskapen kun studerer et lite utsnitt av virkeligheten, og at vitenskapelig kunnskap alltid er tilknyttet historiske situasjoner (Hohr, 2011, s. 165).

Den klassiske danningstradisjonen hevdet at kun et klassisk kulturinnhold kunne virke dannende. Det vil si at kun det som framstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv inngår i dannelsesprosessen. Gjennom møter med klassiske verker og historiske personer som forbilder, ville de unge formes og dannes til en høyere åndelig eksistens, fordi disse inneholder det beste kulturen har å tilby (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 33-34).

Klafki kritiserte denne tradisjonen fordi det er umulig å objektivt fastslå hva som er allmenngyldig klassisk. Innholdet kan ha sin verdi, men kan ikke fungere som grunnlag for danningsteorien alene. Det klassiske vil alltid være historisk betinget og tilknyttet en bestemt kulturell kontekst. For eksempel oppstår det stadig nye utfordringer med tanke på ulike samfunnsendringer som ikke lar seg gjenspeile i det klassiske. Henrik Ibsens klassiske verker vil kun kunne fungere dannende dersom læreren klarer å få elevene til å relatere til deres egen virkelighet, til tross for at verkene tilhører en annerledes tid (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 33-34).

1.3.3 Formal danning

Formale danningsteorier baserer seg på at enkeltindivider skal utvikle sine evner, anlegg og ferdigheter. Middelet som blir brukt til å oppnå danningen er mer eller mindre vilkårlig, så lenge det er hensiktsmessig for å oppnå den formale danningen. I disse teoriene legges det nærmest utelukkende vekt på subjektiv utfoldelse. Her har det samfunnsmessige og kulturelle innholdet som vektlegges i de materiale danningsteoriene ikke noen egenverdi, men vurderes kun ut ifra om det egner seg til å utvikle subjektets individuelle ferdigheter (Hohr, 2011, s. 165; Straum, 2018, s. 32). Klafki deler også de formale danningsteoriene inn i to underkategorier, teorier om funksjonell og metodisk danning. Teoriene blir også ofte referert til som evneformalisme og metodeformalisme (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 34).

Teorier om funksjonell danning, evneformalisme, ser det som vesentlig for dannelsesprosessen å utvikle og modne individenes/subjektene iboende evner og egenskaper, heller enn å tilegne seg et spesifikt innhold. Det gjelder både fysiske, sjelelige og åndelige funksjoner som ansees å ligge latent i mennesket. Det vil si at både kroppslig styrke og utholdenhet, logisk tenkning, så vel som iakttagelse, etisk dømmekraft, viljestyrke og kreativitet alle inngår i danningen av subjektet. Evnene tenkes til å kunne bli benyttet i stadig nye situasjoner og på nytt innhold/materiale. Dermed rustes og dannes elevene til voksenlivet gjennom utviklingen av disse formale evnene (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 35).

Klafkis kritikk mot denne retningen gikk ut på at den forutsetter mennesket som en biologisk enhet av evner og krefter. Man kunne like gjerne påstå at disse evnene er virkninger av innholdet som eleven møter. I tillegg kritiserte han teorien fordi en elev kan utvikle en evne innenfor et enkelt fag, men ikke nødvendigvis innenfor et annet. Derfor må man differensiere evnene inn mot spesifikke fagområder, noe Klafki mente var bevis for at utvikling av evner og funksjoner er nært knyttet til bruk av et innhold, for eksempel et bestemt undervisningsmateriale (Straum, 2018, s. 35).

Metodeformalisme tar mer stilling til kulturelt innhold, men hevder derimot at det er alt for mye innhold i kulturen til at danning kun foregår basert på dette innholdet. Til forskjell fra evneformalismen forkastes også tanken om latente iboende krefter og evner i mennesket. Danningen skjer i stedet gjennom utvikling og tilførsel av metodiske ferdigheter. Det vil si gjennom tenkemåter og arbeidsteknikker, slik som prosjektarbeid og eksperimenter (Hohr, 2011, s. 166). Disse metodiske ferdighetene kan elevene benytte på stadig nytt innhold senere i livet. Metodeformalismen har vært spesielt mye benyttet innenfor håndverksfag og tekniske

fag, og forbindes ofte med den kjente pedagogikkforskeren John Dewey (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 35).

Klafki er først og fremst kritisk til metodeformalistene, fordi han tviler på om det finnes en universalmetode som kan fungere på et hvilket som helst innhold. Han mener metode og innhold er uløselig knyttet sammen (Straum, 2018, s. 35). Dette kommer jeg nærmere inn på nedenfor, der jeg tar for meg Klafkis forening av de materiale og formale danningstradisjonene i det han kaller kategorial danning.

1.3.4 Kategorial danning

Klafki ser på de materiale og formale danningsteoriene som mangelfulle for å kunne beskrive dannelsesprosessen fullstendig. Dette fordi de kun tar stilling til hver sin del av det han anser som essensielt for dannelsesprosessen (Straum, 2018, s. 36). Det vitenskapelige og klassiske innholdet i den materiale danningen må gjøres meningsfullt for elevene. For eksempel behøver ikke danningsteorien om det klassiske utelukkende være opptatt av tilegningen av «klassisk» innhold, men i stedet bidra til å skape en nasjonal eller individuell identitet av moralsk styrke hos elevene (Hohr, 2011, s. 165-166).

Klafki forsøker derfor å kombinere de beste delene fra de materiale og formale danningsteoriene i det han selv kaller den kategoriale danningsteorien. Gjennom denne hevder han at dannelsesprosessen er «...en tosidig dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet)...» (Straum, 2018, s. 36). Sagt på en annen måte: Forholdet mellom subjektet og objektet skaper en dialog mellom individet (eleven) og verden rundt (innholdet), der eleven bygger forståelse ved å samtale og reflektere rundt innholdet (Ryen, 2020, s. 9-10).

Denne prosessen blir ofte omtalt som «den dobbeltsidige åpning». En sammenvevd prosess der kulturinnholdet (objektet) åpner seg for individet (subjektet), og individet åpner seg for kulturinnholdet. En kombinasjon av egenverdiene i det materiale (objektets egenverdi) og det formale (subjektets egenverdi), der de både er avhengige av hverandre, men også forutsetninger for hverandre (Hohr, 2011, s. 166).

Gjennom å arbeide med det *materiale* innholdet i faget på en slik måte at eleven kan stille spørsmål og får svar, finne beviser og motbeviser, høre argumenter og motargumenter, vil eleven kunne utvikle *formale* evner og ferdigheter. Dette er det Klafki mener med en dialektisk prosess (Tranøy, 2022). Resultatet av prosessen er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av en allmenn og *kategorial* art (Straum, 2018, s. 36). Elementene i det vitenskapelige og klassiske innholdet må gjøres meningsfullt for elevene. Objektet må

tilpasses til elevenes subjektive virkelighet. For eksempel behøver ikke danningsteorien om det klassiske å utelukkende være opptatt av tilegningen av «klassisk» innhold, men i stedet bidra til å skape en nasjonal eller individuell identitet av moralsk styrke hos elevene (Hohr, 2011, s. 165-166).

Klafki var med andre ord opptatt av å finne eksempler som elevene kan relatere til, og som kan hjelpe til med å «låse opp» verden for dem. Elevene kan da begynne å forstå verden og fungere i den (Ryen, 2020, s. 9-10). Her beveger vi oss inn på det som gav navnet til Klafkis danningsteori, det kategoriale innholdet, og etter hvert, målet med danningen.

1.3.4.1 Det eksemplariske innholdet

Med en begynnende forståelse av den dobbeltsidige åpningen melder det seg noen sentrale spørsmål til den kategoriale danningsteorien: Hva slags innhold egner seg til å få fram den dobbeltsidige åpningen som fører til den kategoriale danningen? Hvordan kan man ifølge Klafki betegne dette innholdet som kategorial-eksemplarisk?

Her introduserer Klafki et prinsipp som var veletablert allerede i Aristoteles sin tid: Prinsippet om det eksemplariske. Hovedtanken i det eksemplariske prinsippet går ut på at man kan belyse noe generelt, overordnet eller abstrakt ved bruk av noe konkret, eller rettere sagt, konkrete eksempler som kan fungere kategorial-eksemplarisk. Klafki benytter blant annet et velkjent eksempel fra teoretikeren Martin Wagenschein. Eksempelet går ut på å kaste stein, der man ved å kaste stein forsøker å skape forståelse av hvordan månen beveger seg rundt jorda. Ved å øke kraften og høyden man kaster fra (forbi menneskelig kapasitet), vil steinen til slutt følge en bane rundt jorda på samme måte som månen, i stedet for å falle til bakken (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 36-38).

Ifølge Straum (2018) knytter Klafki tre grunnleggende innholdskriterier til de konkrete eksemplene som en forutsetning for at de skal kunne være av et kategorialeksemplarisk innhold. Eksempelet må være elementært, historisk-elementært og fundamentalt (Straum, 2018, s. 37). Hohr (2011) nevner kun det elementære og det fundamentale, og beskriver dem som den doble forankringen mellom kategoriene subjektivt og objektivt i den dobbeltsidige åpningen. Hohr (2011) beskriver det elementære som knyttet til spørsmål om hvor elementært for elevens forståelse et undervisningsinnhold er, og knytter det fundamentale til hvor fundamentalt for forståelsen av en sak det bestemte undervisningsinnholdet er (Hohr, 2011, s. 168).

Straum (2018) gjør en lignende beskrivelse av innholdskriteriene, men går mer i dybden med noen distinksjoner. Han ser på elementære og historisk-elementære eksempler som noe som peker utover seg selv på noe større og mer sentralt som kan åpne kulturinnholdet for eleven. Ved at disse eksemplene også har et fundamentalt lag, der man gjennom fundamentale erfaringer kan skape «...en grunnleggende tenkemåte og begeistring for menneskets virksomhet i verden» (Straum, 2018, s. 47). Det er blant annet ved denne delen av teorien til Klafki det har forekommet noen grunnleggende misforståelser. Siden Høhr (2011) ikke går dypere inn i denne delen av teorien til Klafki enn det jeg har gjengitt her, tar jeg derfor i den følgende redegjøringen utgangspunkt i Straum (2018) sine utdypinger av teorien.

Mange av misforståelsene av teorien er knyttet til begrepene om det elementære og det fundamentale, ettersom disse allerede fantes innenfor feltet før Klafki kom på banen. Klafki forsøkte å passe disse inn i sin teori, men behandlet ifølge Straum (2018) kun denne delen av teorien på en inngående og systematisk måte i avhandlingen sin fra 1957, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Straum, 2018, s. 37). I sine senere verker byttet han blant annet om på den ordensmessige rekkefølgen og forståelsen av begrepene. Derfor vil jeg i denne studien ta utgangspunkt i Straum (2018) sine tilpasninger av teorien.

Straum (2018) påpeker at Klafki var inkonsekvent med begrepsbruken sin fordi han ironisk nok forsøkte å rydde opp i den forvirrende språkbruken innenfor feltet på den tiden. Straum (2018) bruker derfor det 'fundamentale lag' og 'det elementære lag' i stedet for Klafkis 'det fundamental-elementære' og de kategoriale forutsetninger for åndelig tilegnelse og mestring' for å unngå videre forvirring. 'Det historisk-elementære laget' er derimot Klafki sin egen didaktiske nyskaping ifølge Straum (2018), og står derfor uberørt. Straum (2018) forsvarer begrepsbruken sin med at den er tilpasset den senere Klafki og den veletablerte Klafki-tolkningen som finnes både nasjonalt og internasjonalt i dag. I tillegg presiserer Straum (2018) at Klafki også i senere tid fortsatt anså de tre lagene som innholdskriterier for utvalg av eksempler og innhold (Straum, 2018, s. 37-41).

1.3.4.2 Det elementære lag

Det elementære laget går ut på at det eksemplariske innholdet må kunne skape noen overordnede kategorier hos eleven. Kategorier som inneholder begreper, metoder, strukturer og verdier som finnes innenfor et fagfelt. For eksempel kan man anse Wagenschein sitt eksempel om steinkasting som passende innenfor fagfeltkategorien naturvitenskap. Eksempelet har potensiale til å fungere som en inngang til forståelse av både månen og andre

himmellegemers bevegelsesbane, men også som en inngang til å forstå tyngdekraft og Newtons 2. lov i fysikken.

I andre fagfelt vil det være andre grunnleggende prinsipper og metoder som kan klassifiseres under det elementære laget. Innenfor samfunnsfag og historie kan man ta utgangspunkt i kategorier som stat, demokrati eller historisk metode. For eksempel kan historien om grunnlovsopprettelsen på Eidsvoll i 1814 fungere som et eksempel på romantikkens tanker og nasjonalt felleskap i praksis. Innenfor etikkfeltet kan man for eksempel ta utgangspunkt i grunnbegreper og verdier som sannhet og rettferdighet (Straum, 2018, s. 38).

Straum (2018) påpeker hvordan Newtons 2. lov i steinkastingseksempelet, både kombinerer aspekter fra materiale og formale danningsteorier. Newtons 2. lov blir et eksempel på noe objektivistisk, et sentralt vitenskapelig begrep som er knyttet til den klassiske kulturen, der den framstår som noe betydningsfullt og vesentlig. Samtidig utprøver elevene et eksperiment som en grunnleggende naturvitenskapelig metode, noe som kjennetegner metodeformalismen. Ifølge Straum (2018) kommer også evneformalismen til uttrykk gjennom gleden og motivasjonskraften som skapes ved at eleven kommer i kontakt med et stykke kulturell virkelighet (Straum, 2018, s. 39).

Klafki presiserer at den kategorialt åpne effekten også omfatter situasjoner og hendelser, slik som erfaringer fra virkeligheten innenfor ulike yrker. Klafki bruker her brannvesen eller redningstjenester som eksempler. Dette aktualiserer et sentralt poeng ved det eksemplarisk-kategoriale. Det er ikke bundet til skolen og undervisningskonteksten. Det kan også forekomme ellers i livet, utenfor skolens rammer, og det er disse kategoriale erkjennelsene som gir mennesker mulighet til å forstå og begripe stadig mer av verden og hvordan den fungerer. Dersom undervisning aldri legger opp til slike kategoriale erfaringer, blir eksemplarisk undervisning ifølge Klafki, helt tilfeldig (Hohr, 2011, s. 168; Straum, 2018, s. 38-39).

1.3.4.3 Det historisk-elementære lag

Dette laget blir ifølge Straum (2018) ansett som en didaktisk nyskapning fra Klafkis side, og fungerer i motsetning til det elementære. Termen er et resultat av Klafkis arbeid med det eksemplariske innenfor det historiske feltet, selv om Klafki presiserer at det historisk-elementære ikke er eksklusivt knyttet til historiefaget. Prinsippet bak dette innholdskriteriet handler om at historiske kilde-eksempler kan brukes til å forklare en spesifikk epoke eller hendelse i historien. Den største forskjellen mellom det elementære og det historisk-

elementære laget går ut på at det naturvitenskapelige eksempelet i et rent elementært lag ikke nødvendigvis illustrerer det Straum (2018) referer til som historisk genuine særtrekk. Disse særtrekkene viser seg kun gjennom spesifikke og representative kilde-eksempler fra en historisk epoke eller hendelse. Eksempler som oppfyller det historisk-elementære innholdskriteriet har som funksjon at de belyser vesentlige og definerende trekk fra epoken eller hendelsens historiske kontekst (Straum, 2018, s. 39).

Klafki låner termen fortetning fra forskeren W. Flitner som et ord til å beskrive disse typene eksempler, og presenterer to slike fortattede og representative kilde-eksempler. En tale fra generaloberst Jodl fra andre verdenskrig som kan kaste lys over Hitlers uten- og innenrikspolitik, og 12 skildringer av personer fra middelalderen. Sistnevnte er en inngang til å forstå hvordan de levde. Ved å jobbe grundig med slike eksempler vil elevene ifølge Klafki kunne danne forståelse av noen sentrale trekk, tanker og ideer fra tiden disse eksemplene tilhørte (Straum, 2018, s. 39-40).

Straum (2018) påpeker at det historisk-elementære laget her kan minne om det som finnes i de klassisistiske danningsaspektene innenfor de klassiske materiale danningsteoriene. Klafki presiserer derimot at det historisk-elementære innholdskriteriet stiller krav til at eksemplene må være aktuelle for elevenes nåtidige eller fremtidige virkelighet og livsverden. Derfor må det klassiske redefineres av hver generasjon (Straum, 2018, s. 40).

1.3.4.4 Det fundamentale lag

Det fundamentale danningslaget og innholdskriteriet går ifølge Klafki først og fremst ut på at det finnes noen grunnretninger som kulturen og kulturgoder kan deles inn i. Straum (2018) bruker flere forskjellige, men lignende ord til å beskrive disse grunnretningene, slik som hovedområder, kulturområder og danningsområder. Disse områdene kan for eksempel være matematisk-naturvitenskapelige, musisk-estetiske eller fysisk fostring. Til hvert av områdene tilhører det Klafki kaller «etos», en tenkemåte eller en holdning som konstituerer hvert av områdene og som skiller dem fra hverandre. Ifølge Straum (2018) formulerer ikke Klafki dette på noen systematisk måte, men forsøker å eksemplifisere dette etoset gjennom to områder. Innenfor det matematisk-naturvitenskapelige området er tenkemåten at man forsøker å beskrive naturen matematisk og å påvise lovmessigheter. Innenfor det musisk-estetiske området går tenkemåten ut på å søke etter forståelse av det vakre, uttrykksfulle eller provokative (Straum, 2018, s. 42).

Klafki beskriver denne fundamentale tenkemåten som en nødvendig del av det eksemplariske undervisningsinnholdet. Ved å klare å formidle denne fundamentale tenkemåten gjennom eksemplariskkategorial undervisning, vil man igjen kunne skape en tilsvarende tenkemåte i eleven. For eksempel vil kanskje steinkastingseksempelet ovenfor, dersom det lykkes, kunne sammenlignes med et slags «Eureka!»-øyeblikk (Aurora, 2023). Det vil si at man plutselig har fått en dypere forståelse for tenkemåten. Dersom det ikke bare lykkes i å skape forståelse, men også i å vekke en varig interesse hos den som opplever og gjennomfører det kategorialeksemplariske eksempelet, kan det gjennom opplevelsen også skapes en varig tilknytning til den naturvitenskapelige grunnretningen (Aurora, 2023; Straum, 2018, s. 42, 44-46).

På det kognitive planet, en tenkemåte, der hele poenget med den naturvitenskapelige metoden begripes av eleven som en metode som kan brukes til å forstå verden. På det emosjonelle planet, en holdning som innebærer begeistring for at det i det hele tatt finnes slike naturvitenskapelige metoder som kan brukes til å forstå verden. En eksistensiell begeistring for «...det storslåtte i menneskets tenkning om og handling i verden» (Straum, 2018, s. 45) som eleven også er en del av. Dersom denne fundamentale erfaringen forekommer i undervisningen, vil eleven ha nådd det fundamentale danningslaget. Med den nye fundamentale forståelsen for grunnretningen vil eleven ha etablert tenkemåten som sin egen varige grunnholdning (Straum, 2018, s. 42, 44-46).

I sin avhandling foreslo Klafki 12 grunnretninger eller danningsområder som et grunnlag å ta utgangspunkt i. Straum (2018) nevner at Klafki også her var inkonsekvent med hvilke av grunnretninger han bruker og referer til gjennom forfatterskapet sitt. Derfor påpeker Straum (2018) at disse ikke bør tolkes altfor strikt, men at de heller kan forstås som noe som stadig er åpent for didaktisk forskning og vurdering. Enkelte av disse kategoriene av danningsområder, slik som historisk-politisk danning, filosofisk og livssynsmessig danning og religiøs og trosmessig danning er potensielt interessante i denne oppgaven. En viktig detalj som Klafki presiserer, er at disse grunnretningene ikke må forveksles med klassiske skolefag, slik som fysikk og kjemi eller forskjellige språkfag. Fysikk og kjemi ville for eksempel tilhørt samme grunnretning, men være delt inn i sine egne sub-områder eller underområder som igjen kan gi sine sub-erfaringsmuligheter (Straum, 2018, s. 42-43).

1.3.5 Den kategoriale danningens mål

Til nå har jeg hovedsakelig tatt for meg Klafkis teori om danning som prosess. Jeg vil nå ta for meg de ulike delene av Klafkis teori rundt den kategoriale danningens mål. Som tidligere

nevnt ble teorien hans påvirket av empirisk-vitenskapelig pedagogikk og kritisk pedagogikk, der han med tiden omformulerte perspektivene sine fra et åndsvitenskapelig utgangspunkt til det han kalte kritisk-konstruktiv didaktikk.

Straum (2018) og Hohr (2011) presiserer derimot at Klafki aldri forlater det historisk-hermeneutiske grunnlaget og den kategoriale danningsteorien, men i stedet inkorporerte disse nye perspektivene. Her konsentrerer Klafki seg om hva som er målet med danningen. Den regjerende tankegangen fra den kritiske og empirisk pedagogikken gikk ut på et ønske om å skape et mer rettferdig samfunn. Individuer skulle i større grad være kapable til å bestemme over seg selv, men også til å bidra til felleskapet. Derfor fokuserte Klafki hovedsakelig på hvordan danningen skulle fungere som et grunnlag til å utvikle kritisk vurderingsevne og evne å til å skape forandringer i den eksisterende kulturen (Hohr, 2011, s. 173-174; Straum, 2018, s. 48-49).

Ifølge Straum (2018) er det tre sentrale hovedmål med danningen hos den nye Klafki: Evne til *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. Dannelsingsprosessen skal med andre ord føre til at mennesker utvikler seg og når disse tre hovedmålene (Straum, 2018, s. 48-49). Hohr (2011) presenterer derimot de tre hovedmålene til Klafki som en del av det å utvikle autonomi. Autonomitanken er en av delene i det Hohr (2011) framstiller som et tredelt målkompleks for å utdype kategoriale danning (Hohr, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49).

Hohr (2011) deler disse målkompleksene inn i samfunn, autonomi og allmenndanning. Autonomitanken er en idé om at mennesket er et fornuftig og selvbestemt vesen med rett og plikt til å bestemme over sine egne handlinger og sitt eget personlige liv. Samtidig er det medbestemmende mennesket også kompetent og villig til å delta i utformingen av samfunnet og politiske prosesser, og å forsvare frihetene til andre mennesker. Gjennom danningen av disse fornuftige evnene utvikler man også evnen til solidaritet med de undertrykte menneskene i samfunnet, en logisk forutsetning for både den enkelte og felleskapets frihet (Hohr, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49).

Når Hohr (2011) redegjør for samfunnsdelen av målkomplekset handler det om at Klafki knytter danningen til det menneskeskapte samfunnet. Siden det er menneskeskapt, handler danningen ikke bare om at mennesker tilpasses det eksisterende samfunnet, men at danningen også setter mennesker i stand til å skape samfunn. Det vil si at danning ikke bare er en individuell kategori, men at den også er av samfunnsmessig art (Hohr, 2011, s. 169).

Den siste delen av målkomplekset, allmenndanningen, er ifølge Høhr (2011) det mest omfattende målkomplekset til Klafki. Det må derfor også ansees som det mest overordnede målet i undervisningen. Denne deler Klafki igjen inn i tre punkter: *Danning for alle*, en *forpliktende felles kjerne* og utviklingen av *allsidige interesser og evner*. Høhr (2011) sammenligner *danning for alle* med intensjonen i prinsippet om tilpasset opplæring i norsk grunnskole. I tillegg inneholder den solidaritetstanken og en tanke om individuering, der danningen aldri er helt lik for alle (Høhr, 2011, s. 169-171).

Den *forpliktende felles kjernen* går ut på en tanke om at det finnes noen tidstypiske nøkkelproblemer. Hvordan skape og bevare fred? Hvordan sikre bærekraftig likevekt mellom mennesker og miljø? Hva skal til for å få bukt med sosial ulikhet og urettferdighet? Hvordan bruke og kontrollere teknologi på en konstruktiv måte? Alle disse problemstillingene handler ifølge Høhr (2011) om menneskets forhold til verden med en likevektstanke som går tilbake til de antikke stoikerne som igjen var inspirerte av buddhistiske tradisjoner. En tanke om at naturen er en helhet som mennesket og samfunnet er en del av (Høhr, 2011, s. 169-171).

Klafki understreker her hvordan den kategoriale danningsteorien med undervisning bygget på eksemplarisk læring er sentral. For å unngå mekanisk material kunnskapsoverføring, der det er fristende å forenkle virkeligheten, må også formaldanningens subjektive sider være med. Her nevnes menneskers forhold til verden gjennom emosjonelle, moralske, estetiske, sosiale og praktisk-tekniske evner. Den kategoriale dannelsesprosessen har på denne måten en sammenbindende evne til å føye sammen de ulike aspektene ved en kompleks verden til en helhet (Høhr, 2011, s. 169-171).

Det tredje aspektet ved den kategoriale danningen er utvikling av *allsidige interesser og evner*. Dette aspektet handler om hvordan en ved å fokusere for mye på nøkkelproblemene kan føre til at en mister synet av elevenes behov til egen utfoldelse. Klafki presiserer her at elevens subjektivitet bør framheves som et selvstendig perspektiv. Høhr (2011) nevner her at Klafki henviser til innholdskriteriene for den eksemplariske undervisningen (Høhr, 2011, s. 171-172). Mer spesifikt formulert, de kognitive tenkemåtene og den emosjonelle begeistringen i det fundamentale laget (Straum, 2018, s. 45-47). Ved å skape grunnholdninger rundt tenkemåtene som finnes i de forskjellige dannelsesområdene dannes noen varige *allsidige interesser og evner* hos elevene.

Klafki sammenfatter dette i fire punkter: (1) Den kategoriale danningen skaper åpenhet for nye erfaringer, slik at man ikke stivner i etablerte oppfatninger av verden. (2) Dette innebærer

en spørrende innstilling til verden der man ser etter og bryr seg om sammenhenger og bakenforliggende årsaker. (3) I dette inngår også evne til å skaffe og bearbeide informasjon, og (4) «et aspektforbindende prinsipp» som handler om samspillet mellom de kognitive tenkemåtene og det emosjonelle planet (Hohr, 2011, s. 172). Hohr (2011) forklarer det slik: Hvis den ovenfornevnte *forpliktende felles kjernen* handler om å binde ulike deler av en kompleks verden sammen, handler det «aspektbindende prinsippet» her om å binde sammen de ulike aspektene ved vårt forhold til verden. Det vil si, å binde sammen de kognitive ferdighetene med de emosjonelle, sosiale, estetiske og praktisk-tekniske (Hohr, 2011, s. 171-172; Straum, 2018, s. 45-47).

Her er det verdt å nevne at Klafkis teori om den kategoriale danningen som prosess er av deskriptiv natur, mens den senere Klafkis målorientering og allmenndanning har med et normativt innhold å gjøre. Det vil med andre ord si at Klafkis senere teori tar utgangspunkt i et verdimesig ståsted.

1.3.6 Nye perspektiver på Klafki og danning

Klafkis teorier har eksistert i mange år, og som tidligere nevnt har deler av disse blitt kritisert opp igjennom årene. Kåre Fuglseth, professor innenfor praktisk kunnskap, KRLE-faget og RLE ved Nord Universitet, tar for seg hva Klafkis danningsteorier har å si for oss i dag. I samme bok som Straum, *Kategorial danning og bruk av IKT*, forsøker Fuglseth i kapittel 4 å komme med noen nye perspektiver på kategorial danning i nyere tid (Fuglseth, 2018).

Fuglseth (2018) starter med å si at det i dag er få som forsvare den kategoriale delen av teorien til Klafki, men at det finnes i dag noen moderne tilnærminger hos forskerne Dietrich Benner og Gert Biesta som aktualiserer kategorial tenking (Fuglseth, 2018, s. 69). Jeg tar ikke stilling til Fuglseth (2018) sitt utgangspunkt med IKT i undervisning, ettersom dette sprenger rammen for denne oppgaven.

Jeg vil bruke Fuglseth (2018) til å introdusere Benner og Biestas teorier, ettersom disse vil ha en sentral rolle i de kommende analysene. Spesielt ved etableringen av den tredje og siste posisjonen jeg ønsker å presentere i denne oppgaven. Til sist vil jeg også ta for meg forskeren Erik Ryen (2020) sin artikkel om kritisk tenkning. I *Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking* sammenligner han tenkningen som har dominert LK20 med Klafkis kritisk konstruktive didaktikk. Her bidrar han med noen innsikter til tenkningen bak LK20. Han tar her også opp noen interessante perspektiver verdt å drøfte i sammenheng med kategorial danning (Ryen, 2020).

Hovedsakelig handler kritikken av Klafkis teori om innvendinger fra de tradisjonene som han senere inkorporerte i teorien sin, den empirisk-vitenskapelige pedagogikktradisjonen og den kritisk-sosiologiske tradisjonen fra Frankfurt-skolen (Fuglseth, 2018, s. 71-72; Hohr, 2011, s. 173-174; Ryen, 2020, s. 9; Straum, 2018, s. 48-49).

Fuglseth (2018) tar også for seg kritikk fra representanter for det han kaller en mer radikal konstruktivisme. Kort fortalt handler kritikken om et utvalg forskere som avviser den kategoriale danningsteorien med utgangspunkt i sine egne ulike teoretiske ståsteder. For eksempel tolkes den kategoriale danningen platonisk, og dermed, idealistisk hos Meyer og Meyer (Fuglseth, 2018, s. 73). Ifølge Fuglseth (2018) sin henvisning til den danske forskeren Stefan Ting Graf, er denne tolkningen misvisende og feilaktig. Uten å gå for dypt inn i dette, er det interessante for denne oppgavens del at Fuglseth (2018) avviser kritikken ved å introdusere den ikke-affirmative teorien til Dietrich Benner og lærifiseringsteorien til Gert Biesta (Fuglseth, 2018, s. 72-75).

1.3.6.1 Benners ikke-affirmativ danning

Dietrich Benner sin ikke-affirmative danningsteori er den første Fuglseth (2018) tar for seg. Ikke-affirmativ kan her forstås som ikke-bekreftende, eller at man ikke kan tvinge adopsjon av spesifikke tenkemåter basert på forutinntatte mål og verdier. Man kan som lærer kun eksponere elevene for ulike tenkemåter i lag med argumenter for og imot, men man kan ikke garantere eller bekrefte at elevene adopterer en spesifikk tenkemåte (Fuglseth, 2018, s. 75-77).

Benner argumenterer blant annet på lignende vis som Klafki, utfra en nøkkelpblemorientering. Religionsundervisningen bør ta stilling til alle sider ved religiøse verdenstolkninger. Det finnes ikke en universell problemløsningskompetanse for religion eller andre spørsmål om livet, orientering eller mening. Han argumenterer derfor også for at en slik form for religionsundervisning gjør det nødvendig å komme i kontakt med religioner og religiøse erfaringer, deres praksis og historie. Samtidig må dette ikke foregå på en moraliserende, politiserende eller indoktrinerende måte. Det må skje på en slik måte at undervisningsinnholdet fungerer som et eksempelmateriale til forståelse av bestemte religiøse egenarter. På denne måten mener Benner at elevene vil kunne få bevissthet rundt religion og religiøsitet, samtidig som de får mulighet til å utvikle en problembevissthet rundt disse, uten at man kan garantere hva slags bevissthet elevene ender opp med å utvikle (Benner, 2007, s. 41-46).

Her finner Fuglseth (2018) hos Benner noen tydelige likheter med Klafkis kategoriale tenkning. Ifølge Fuglseth (2018) hevder Benner blant annet at selv vi i vårt liberalismepregede 21. århundre må ta stilling til et hierarki av verdier og det han kaller ikke-teleologiske målsettinger. Dette går ut på at et spesifikt innhold i undervisningen er viktigere og bedre enn et annet (hierarki). Samtidig kan vi i undervisningen ikke bestemme hva som blir resultatet av undervisningen (ikke-teleologisk målsetting) (Fuglseth, 2018, s. 75-77).

For å demonstrere dette, introduserer Fuglseth (2018) først det liberale dilemmaet, med referanse til Hans Skjervheim som jeg her kort vil gjengi. Etter den franske revolusjonen ble det tydelig at det moderne mennesket ikke nødvendigvis fulgte tradisjonen fra tidligere generasjoner. Når disse tradisjonene likevel ble innført i obligatorisk undervisning med mer liberale formål, oppsto et paradoks. Paradokset går ut på at liberale idealer har en paradoksal dynamikk innbygd som gjør idealene selv til sin egen fiende. Kort forklart går dette ut på at dersom man er liberal eller fri nok til å kunne ta et hvilket som helst valg, er man også fri nok til både å være og handle mindre liberalt, eller ufritt. Dermed kan liberalistene ende opp med å gå imot ideologiens opprinnelige idé (Fuglseth, 2018, s. 75-76).

En grunnleggende pedagogisk tankegang som har vært gjeldende siden 1800-tallet, og som ligner de liberale idealene, er at man gjennom skolegangen ønsker å skape frie og selvstendige individer. Samtidig skal disse individene eksistere i et forpliktende felleskap med andre mennesker. I tillegg bygger danning hos Benner på at det også er mulig å forme andre mennesker. Her oppstår et lignende didaktisk dilemma og paradoks til det liberale dilemmaet: Skolens verdier og mål er basert på blant annet menneskerettigheter (hierarkiske verdier).

Men i dannelsesprosessen er det en sjanse for at de frie og selvstendige individene som skolen ønsker å skape vil forkaste disse verdiene. Det er i så tilfelle et eksempel på resultatet av et ikke-teleologisk resultat av undervisningen. For at elever skal kunne bli dannede, må de komme i møte med det Fuglseth (2018) kaller *noe* (et dannelsesinnhold, for eksempel). Men læreren hverken kan eller ønsker å planlegge dette dannelsesinnholdet for mye i detalj. Dette fordi det uunngåelig vil være elever som nekter å slutte seg til felleskapets tanker, eller som ikke tar inn over seg og adopterer tradisjonen fra tidligere generasjoner (de bryr seg ikke om det gamle hierarkiet).

Derfor kan danning kun planlegges til en viss grad. Man kan aldri vite sikkert om den danningen man ønsker har foregått i en gitt undervisningssituasjon. Dermed kan man heller

ikke legge ett bestemt dannelsesideal til grunn. Samtidig kan vi heller ikke la være å sette opp normer som vi ønsker at skal fungere universelt (Fuglseth, 2018, s. 76-77).

1.3.6.2 Biestas lærifiseringsteori

Den andre teorien Fuglseth (2018) trekker fram som nytenkende kategorial tenkning er lærifiseringsteorien til Gert Biesta. Fuglseth (2018) hevder at Biesta ikke drøfter danningsteorier spesifikt, men at han likevel løfter fram problemer som dannelsesdidaktisk teori alltid har vært opptatt av. Lærifiseringsteorien hevder kort fortalt at lærerens rolle i vestlige land har blitt minimalisert, og at læreren har fått en birolle i klasserommet (Biesta, 2016; Biesta & Sjøbu, 2014; Fuglseth, 2018, s. 77-78).

Biesta skylder ifølge Fuglseth (2018) delvis på konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorier for denne utviklingen. Samtidig viser Biesta også til en postmodernistisk holdning som ser på danning som unødvendig. Ordet elev blir byttet ut med «den lærende», eleven fungerer som forbruker og utdanning som er blitt en forbruksvare. Ifølge Fuglseth (2018) er et av Biestas hovedpoeng at læreren, gjennom sitt relasjonelle arbeid, må møte elevene i undervisningen med noen overordnede mål. Disse utformes gjennom det Biesta beskriver som «områder» innenfor en multidimensjonalitet (Fuglseth, 2018, s. 77-78).

Biesta beskriver denne multidimensjonaliteten som satt sammen av tre områder:

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering handler om at utdannelsen skal gjøre elevene kvalifiserte til å takle både arbeidslivet og eget liv. Dette gjøres ved at utdanningssystemet forsyner menneskene med viten, ferdigheter og forståelse. Sosialisering går ut på at utdanningen alltid har en sosialiserende effekt og funksjon, ofte basert på kulturelle eller religiøse tradisjoner. Kulturen og tradisjonen videreføres gjennom menneskenes deltagelse i og tilhørighet til disse allerede eksisterende sosiale, kulturelle og politiske 'ordener'. Subjektivisering inneholder den bestemte prosessen som gjør et individ til et subjekt. Det vil si at individet blir mer autonomt og uavhengig i tenkning og handling. På mange måter kan denne prosessen forstås som det motsatte av sosialiseringsfunksjonen. Her handler det om å bli uavhengig av 'ordenene' man blir sosialisert inn i (Biesta, 2011, s. 31-33).

Fuglseth (2018) anser og sammenligner disse områdene som former for kategoriale danningstyper, selv om Biesta ikke bruker de ordene. De tre områdene er alltid i spill, men med ulik vektning i ulike tilfeller. Hvilket område som teller mest til enhver tid dikteres av det som utspiller seg i læringssituasjonen i et gitt møte (Fuglseth, 2018, s. 77-78). Biesta (2011)

påpeker at det ikke er helt sikkert at all utdanning inneholder alle de tre områdene, ettersom noen mener skolen kun bidrar til kvalifisering og sosialisering (Biesta, 2011, s. 32-33). Biesta (2021) påpeker også det faktum at man kan lære uten å befinne seg i en undervisningssituasjon (Biesta, 2021, s. 48).

Ifølge Fuglseth (2018) er det spesielt interessante med Biestas tenkning at den balanseringen som læreren må gjøre av mål utfra forskjellige læringsituasjoner, i stor grad er basert på skjønn. Skjønn, eller fronesis, er noe som den evidensbaserte forskningen ikke kan måle eller gi svar på. Dette blir derfor det Fuglseth (2018) kaller en slags handlingsteori med utgangspunkt i relasjonene mellom læreren og elevene (Fuglseth, 2018, s. 78-79).

Det er her verdt å nevne at enten danningstenkingen kommer fra Klafki, Benner eller Biesta, har de, ifølge Fuglseth (2018), en ting til felles. Tenkningen står i kontrast til den empiriske skoleforskningen som kun er opptatt av å finne synlige tegn på læring (Fuglseth, 2018, s. 79).

Læreren må ta bestemte valg i forskjellige læringsituasjoner basert på skjønn, eller fronesis. Dette skjønnnet kan ikke måles eller forklares utfra evidensbasert forskning (Fuglseth, 2018, s. 78). Fuglseth (2018) mener derfor, med referanse til den danske forskeren Stefan Ting Graf, at man kanskje kan kalle dette for en slags paradigmestrid, selv om han også sier at paradigmeteoriene ikke nødvendigvis passer til et kulturvitenskapelig område (Fuglseth, 2018, s. 79).

1.3.6.3 Ryens kontrastive sammenligning av moderne læreplantenkning med Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

Til sist vil jeg trekke inn noen kjernepunkter fra Erik Ryen (2020) sin artikkel, *Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking* (Ryen, 2020). Her sammenligner han Klafki sin kritisk konstruktive didaktikk med en kompetanse og ferdighetsorientert form for tenkning innenfor kritisk tenkning-bevegelsen, eller «the CT movement» (CT) (Ryen, 2020, s. 1). 'CT' faller inn under en trend som de siste årene har styrt læreplanutvikling flere steder i verden, og stammer fra den amerikanske læreplantradisjonen. Ryen (2020) viser hvordan Klafkis europeisk traderte didaktikk kontrasteres med CT-tenkningen. Han tar for seg hver av utgangspunktene syn på kritisk tenkning. CT-bevegelsen refererer til kritisk tenkning som «...a '21st century skill' ...», utfra organisasjonen OECD sine formuleringer. Denne ferdigheten sees på som en sentral del av kompetanse- og kjerneelement-ideene som blir brukt som grunnlag i den nye læreplanen (Ryen, 2020, s. 1-2).

I artikkelen argumenterer Ryen (2020) for at tenkningen innenfor denne trenden har noen problematiske sider. Dette gjør Ryen (2020) ved å sammenligne prinsippene bak CT med Klafkis danningstenkning. Ryen bruker Aristoteles tre former for kunnskap, *tékhnê*, *epistêmê* og *phrónêsis*¹ som rammeverk for sammenligningen. I tillegg bruker han «den didaktiske trekanten» sine representasjoner av ulike undervisningsrelasjoner mellom lærer, elev og innhold (Ryen, 2020, s. 1-5). Gjennom denne sammenligningen argumenterer Ryen (2020) for at tenkningen og prinsippene bak CT fører til en stadig mer formalistisk og abstrakt læreplan. Denne tilnærmingen til undervisning og læreplanutforming er garantert å mislykkes (Ryen, 2020, s. 14).

Hovedproblemet er ifølge Ryen (2020) at CT ser på ferdigheten kritisk tenkning som et mål i seg selv. Den forsøker å erstatte et faginnhold med en evne, altså evnen til å tenke kritisk. Selv om Ryen (2020) er enig i at kritisk tenkning er en nødvendig ferdighet og et godt utgangspunkt for å lære dømmekraft, mener han at den nåværende tenkningen i CT ikke tar hensyn til normativitet og maktforhold, slik som den kritisk konstruktive didaktikken til Klafki. Ryen (2020) argumenterer også for at tenkningen bak CT mangler elementer av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Ryen, 2020, s. 10-11).

Hovedgrunnen til denne konklusjonen ligger i at Ryen (2020) viser hvordan en tilnærming til kritisk tenkning, slik som den i CT, ikke bidrar til utviklingen av *frónêsis* (*phrónêsis*) i tilstrekkelig grad (Ryen, 2020, s. 4-9). Derimot oppfyller Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk ifølge Ryen (2020) alle de tre 'aristoteliske' formene for kunnskap (Ryen, 2020, s. 9-13). Ryen (2020) mener derfor at de som arbeider innenfor CT-feltet kan lære mye fra Klafkis dannelsesdidaktikk, og at dette både er en presserende og nødvendig oppgave innenfor pedagogikken. Ryen (2020) mener dette også er viktig med tanke på demokratiet (Ryen, 2020, s. 13-14).

¹ Norsk oversettelse: *innsikt, dyktighet og dømmekraft/skjønn*

Hoveddel

Del A- Analytisk presentasjon

Jeg vil nå forsøke å knytte Klafkis teori om danningprosessen opp mot ulike syn og måter å tenke på i forskjellige læreplaner og samfunnsdebatter som har foregått i og rundt religionsfaget. Her vil jeg også trekke fram noen historiske perspektiver for å vise forskjellige tendenser som kan beskrive de forskjellige synene, og sette det norske religionsfagets utvikling i kontekst. Jeg vil forsøke å etablere tre ulike former for danningstenkning med utgangspunkt i de respektive danningsteoriene, material, formal og kategorial danning.

Jeg vil starte med å presentere noen syn som kan knyttes opp mot materiale danningperspektiver. Deretter vil jeg ta for meg syn som kan knyttes opp mot formale danningperspektiver. Med et utgangspunkt i disse, vil jeg formulere og drøfte en tredje form for tenkning, der jeg i likhet med Klafki vil forsøke å knytte aspekter fra hver av de førstnevnte danningstenkningene opp mot kategoriale danningperspektiver.

2.1 Material danning? Kristne og humanistiske verdier i skolen

Den første posisjonen jeg vil se nærmere på, vil jeg forsøke å knytte opp mot og sammenligne med noen av standpunktene som finnes i de materiale danningsteoriene. Synene jeg tar for meg her representerer en form for kulturarvspositiv tenkning med utgangspunkt i et tradisjonelt kultursyn. Her blir den historiske kristne og humanistiske tradisjonen i Norge sett på som den viktigste delen av opplæringen. Jeg begynner med å se på den generelle delen fra læreplanen som kom i 1993 (L93), for så å ta for meg en revisjon av denne, gjennom den offentlige utredningen ved navn *Identitet og dialog* (NOU 1995:9).

Til støtte for en forståelse av kulturarvstenkningen som material danningstenkning vil jeg introdusere perspektiver fra forskeren Haldis Breidlid (2012); (2017). Deretter vil jeg forsøke å knytte kulturarvstenkningen opp mot en historisk samfunnsmessig kontekst ved bruk av historikeren Helsvig (2004, 2021). Til slutt vil jeg framstille noen samfunnsmessige ståsteder eller stemmer innenfor den nåtidige samfunnsdiskursen som kan tolkes som innehavere av et tradisjonelt kultursyn.

2.1.1 L93 og kulturarvstenkningen

Jeg vil starte med å gå tilbake til læreplanens generelle del i 1993, rettere sagt: *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring – generell del (L93)*. Her har jeg hovedsakelig tatt utgangspunkt i det første kapittelet *Det meningsøkende mennesket*. I dette kapittelet kommer det tydelig fram noen sentrale verdier for hvordan elevene skal oppfores og læres opp gjennom utdanningen, ut ifra den tankegangen som fant sted tidlig på 90-tallet. Jeg vil her vise hvordan denne tenkningen kan sammenlignes med danningstenkningen i de materiale dannelsesperspektivene.

Kirke-, utdannings- og forskningsutvalget starter kapittelet med følgende:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning i fremtiden. Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring i samfunnet for å bedre menneskenes kår (L93, s. 17).

Utvalget for L93 presenterer også de kristne og humanistiske verdiene som begrunnelse og ramme for demokratisk jevnbyrdighet. «Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger» (L93, s. 17).

Her er det mulig å sammenligne de kristne og humanistiske verdiene med et kulturelt innhold, lignende det som finnes i material danningstenkning. Der skal disse verdiene fungere som et grunnlag for å gi perspektiv og retning i fremtiden. Det kristne og humanistiske grunnsynet på likeverd og verdighet, sett som et klassisk innhold, skal fungere som «en spore» som fører til sikring og utvidelse av frihet, og som en varig kilde til bedring av menneskenes kår.

Grunnsynet binder det norske folket sammen med andre folkeslag gjennom blant annet kristendomsrelaterte høytider gjennom året, og gjennom estetikk, slik som i musikk og byggeskikk (L93, 1993, s. 17). Dette grunnsynet kan sammenlignes med historisk og sosialt forankrede kunnskaper og holdninger som samfunnet og kulturen har samlet opp, sammen med estetiske idealer i kulturen, der alle disse anses som del av et dannelsesgrunnlag. Ut fra en slik tolkning har dette grunnsynet flere likheter med tenkningen i de materiale dannelsesperspektivene (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

Grunnsynet i de kristne og humanistiske verdiene er blant de kulturgoder som skal formidles videre til neste generasjon. De framstilles som de viktigste midlene man kan tilegne seg, og

som et sikkert grunnlag til bedring av menneskenes liv. Elevene skal med andre ord bli innehavere av den kristne og humanistiske kulturarven, i likhet med tanken i den materiale danningstenkning om elever som oppbevaringskar. Ved å fylle karet eller beholderen med kulturgodene fra samfunnets opparbeidede lager, vil menneskene bli endret til noe bedre. De kristne og humanistiske verdiene er med andre ord det beste kulturen har å tilby. De inneholder klassiske og objektive forbilder og idealer som elevene skal møte med og forstå, som igjen vil føre dem til et høyere åndelig liv (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

Samtidig som de kristne og humanistiske verdiene gjennomgående vektlegges i den generelle delen av læreplanen, finnes det også eksempler på tankegang som bryter med et rendyrket klassisk og objektivistisk danningssyn. Det nevnes for eksempel at det foregår forandringer gjennom tiden, og at forskjellige samfunn har ulike regler for rett livsførsel. Derfor må de unge forstå at ulike moralsyn kan komme i konflikt med hverandre, samtidig som disse også forandrer seg med tiden. Gjennom disse tidsbaserte forandringene må elevene derfor lære seg å reflektere og håndtere kritikk og dialog. Ved å gjøre dette vil man kunne danne nye modeller og samfunnsforhold som fremmer samkvem og solidaritet på tvers av ulike grupperinger og grenser (L93, s. 17-18). Læreplanen framstiller her noen ideer om å lære av forandringer i tiden, altså historiske forandringer.

Dette er noe som fungerer dårlig dersom man anser tidsbestemte kunnskaper som ubetinget objektive. Det sammenfaller med Klafkis kritikk av objektivismens teorier, der han mente disse manglet tilknytning til historiske og kulturelt betingede sammenhenger. Forandringer av den eksisterende kulturen og det å danne nye modeller og samfunnsforhold, stemmer heller ikke overens med en strikt klassisk danningstenkning (Straum, 2018, s. 33-34). L93 sine formuleringer om å lære å reflektere og håndtere kritikk og dialog minner kanskje heller om formal danningstenkning, med sitt fokus på enkeltindividenes evner og ferdigheter (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 32).

Tross i denne innvendingen, er det tydelig at læreplanen gjentatte ganger bruker oppfostringsbegrepet på samme måte som i den innledende formuleringen i kapittelet, der «Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier...» (L93, s. 17). Ordlyden i det ovenfornevnte knytter oppfostringen til å fortsatt kunne ansees som forbeholdt et utgangspunkt i de kristne og humanistiske verdiene og kulturgodetanken. Noe som igjen peker mot et hovedsakelig materialt preget dannelsesperspektiv, og på en tanke om at det «klassiske» innholdet skal skape en nasjonal eller individuell identitet av moralsk styrke

(Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 32). Med andre ord er det med utgangspunkt i denne typen oppfostring at man skal lære å reflektere rundt og håndtere kritikk og dialog, slik det blir framstilt i L93 (L93, s. 17-18).

Kulturarv og identitet har også fått en egen undertittel i kapitlet. Her er det et tydelig budskap om at oppfostringen skal styrke en nasjonal identitet basert på nasjonale og lokale tradisjoner. Samtidig skal den også motvirke fordommer og fremme toleranse og respekt mellom ulike majoritet- og minoritetsgrupper.

Dette med konflikt mellom ulike kulturer blir igjen tatt opp, og at utdanningen skal fremme åndsfrihet. Her er det snakk om en balansegang mellom romslighet for andres syn og det å ta et personlig standpunkt. Det vil si at toleransen for ulikhet ikke er det samme som holdningsløshet og likegyldighet (L93, s. 19-20). Dette kan tolkes som en tanke om at ens egen tradisjon og kulturarv skal fungere som en veiviser til rett handling i ulike sammenhenger. Igjen har dette likheter med material danningstenkning, der samfunnet og kulturens kunnskaper og holdninger ligger til grunn for danningen, og at den norske nasjonale identiteten skal hjelpe elevene med å håndtere disse konfliktene (Hohr, 2011, s. 165-166).

Ut fra denne tolkningen er det tydelig at det finnes visse likheter mellom tenkningen i kapitlet om *Det meningssøkende mennesket* og tenkningen i de materiale danningstradisjonene. Noe som peker i retning av tenkningen i L93 som et eksempel på material danningstenkning. Samtidig finnes det som tidligere vist, tegn på noen avvik fra en absolutt materialistisk tenkning, der man kan få inntrykk av at tenkningen i L93 også kan defineres som noe mer mangfoldig. Dette vil jeg ta grundigere for meg i den tredje analytiske presentasjonen, der jeg ser nærmere på kategorial danningstenkning i religionsfaget.

2.1.2 Identitet og dialog

«En tusenårig kirketradisjon møter nå religiøst mangfold og raske kulturelle skiftninger. Dette stiller opplæringen overfor nye oppgaver og gir den nye dimensjoner» (NOU 1995:9, s. 105)

I etterkant av den generelle delen av læreplanen kom det en norsk offentlig utredning, en utredning fra et utvalg oppnevnt av KUF-departementet som skrev den generelle delen av læreplanen. NOU 1995:9 (1995) fikk navnet og tittelen *Identitet og dialog, Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Sitatet ovenfor er tatt fra det første avsnittet i mandatet som et eksempel på kjernen i det utredningen ønsker å ta

stilling til. Problematikken som blir tatt opp er først og fremst knyttet til kristendomsfaget og noe av innholdet i den generelle delen av læreplanen jeg nettopp tok for meg.

Fokuset på kristendom og kristne verdier som utgangspunkt for opplæringen blir sett på som problematisk i en enhetsskole og et samfunn som opplever økende grad av pluralisering (NOU 1995:9, s. 7). Hovedsakelig handler dette om at kristendomsfaget var det mest naturlige faget der man kunne ta opp og diskutere temaer som etikk og moral. Samtidig hadde en stor andel av elevene fritak fra kristendomsfaget. Det var heller ingen alternative tiltak for fritakselevne i skolens regi. Dermed var det ingen garanti for at disse elevene fikk noen opplæring i temaer som etikk og moral. Fritakselevne ville heller ikke få innsikt i «...vår kultur og vårt samfunnsliv, etikk og verdier», siden de ikke var tilstede i kristendomsundervisningen (NOU 1995:9, s. 7-8). Løsningen utredningen *Identitet og dialog* la opp til ledet til det nå utgåtte læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 og KRL-varianten av religionsfaget (L97).

Noe av den bakenforliggende kritikken av kristendomsfaget lå i et ønske om å legge større vekt på felles verdier på tvers av religion- og livssynsgrenser, og å fokusere mer på formidling av kulturmøter framfor på kulturarven. Forfektene av dette synet ønsket seg et nytt fag uten konfesjonell forankring i kristendom. Et fag med utgangspunkt i en tanke om fundamentale livsgoder som eksisterer forut for og uavhengig av alle livssyn. At det finnes kjerneverdier som er like i alle kulturer, og at disse fellesverdiene derfor burde være grunnlaget for undervisningen (NOU 1995:9, s. 66).

Denne kritikken har noen likheter med Klafki sin kritikk av material danning. Kritikerne av kristendomsfaget ønsker seg et innhold som ikke bare knyttes til en spesifikk kontekst, slik som synene på tradisjon og kulturarv i den generelle delen av L93 (L93, s. 17-20). Det kan tolkes som motbør til tanken om et klassisk og objektivt kulturinnhold, en tolkning av kulturarven og tradisjonen som inkompatible med de nye utfordringene som finnes i et samfunn under endring. Kulturarven og tradisjonen blir ikke lenger oppfattet som ubetinget objektiv kunnskap som skal danne fungerende individer i samfunnet (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 33-34).

Utvalget i utredningen valgte derimot ikke å støtte en løsning uten konfesjonell forankring i kristendommen. De valgte i stedet å utvide kristendomsfaget. Begrunnelsen var at de ønsket et fag som gav bevissthet om egen kultur og religion. Noe som skulle være en referanseramme og forutsetning for elevene til å delta i åpen dialog. Det skulle være et utgangspunkt for å

samle alle elevene til samtale (NOU 1995:9, s. 66). «Til forskjell fra andre fag, er dette fag der elevene fortrinnsvis skal lære om sin egen tro og livssyn og egne tradisjoner - ikke andres» (NOU 1995:9, s. 8). Samtidig ser utvalget ikke denne konfesjonelle forankringen i kristen tradisjon som et hinder for at elevene skal kunne åpne seg for å møtes på tvers av tros- og livssynsgrensene.

De argumenterer for at kristendomsfaget både har en identitetsskapende funksjon og at det fungerer som fellesskapsarena og sted for brobygging og dialog (NOU 1995:9, s. 66-67). Disse formuleringene ligner tradisjonstenkningen og begrunnelsene som finnes for innholdet i L93. Dette eksemplifiserer på noen måter de materiale danningsteoriens perspektiver. Spesielt hvis man anser den kristne kulturarven som et klassisk innhold, er det mulig å finne flere likheter til material danningstenkning. Det er kristendomsfagets innhold som grunnlegger identitetsfølelsen og fellesskapsarenaen (Hohr, 2011, s. 165-166; NOU 1995:9, s. 66-67; Straum, 2018, s. 33-34).

Likevel understreket utvalget en rekke punkter for utvikling av kristendomsfaget. Dette var et tilsynelatende svar på kritikken. Kristendomsfaget skal ikke handle om dåpsopplæring, slik som tidligere i historien, men om å skape seg en identitet for å kunne delta i dialog. De nevner at den europeiske kulturarven har utviklet seg med de samme kristne verdiene som det norske samfunnet. Derfor trenger elever i norsk skole kunnskap om denne troen og tradisjonen, samme hva slags bakgrunn man har (NOU 1995:9, s. 67).

De legger også til en rekke formuleringer om at de ønsker å utvide faget vesentlig. Dette ved blant annet å trekke inn andre ikke-kristne religioner og etiske og filosofiske emner i større grad. De understreker at disse bør legges opp til å passe inn med det som til enhver tid undervises om i kristendommen, slik som høytider, viktige hendelser og personer. Dette er spesielt viktig med tanke på flerkulturelle klasser (NOU 1995:9, s. 67). I kapittel 9 av utredningen, *Visjoner for faget*, lister utvalget opp en lang liste med personer og hendelser i historien, tilknyttet forskjellige religioner. Disse utgjør noe av innholdet det utvalget ideelt sett ønsket at faget skulle inneholde (NOU 1995:9, s. 84-85).

Her endres synet på kulturarv og innhold, slik det forstås i L93. Kulturarven er ikke lenger kun norsk, men europeisk, med et større fokus på å kunne omgå og respektere et mangfold av syn, og omgås disse gjennom dialog. Det kan tolkes som at mangfoldet likevel skal møtes ut ifra en hovedsakelig norsk og kristen identitetsidé, noe som gjenspeiler navnet på utredningen: *Identitet og dialog*. Danningen har med andre ord fortsatt et utgangspunkt i

tradisjonstenkingen fra materiale dannelsperspektiver, med de kristne kulturgodene som springer ut av samfunnet.

Samtidig kan skiftningen til en europasentrisk identitet, med fokus på dialog og mangfold, virke som en beveger seg vekk fra de tidligere tolkningene av L93s kulturarvstenkning som delvis objektivistiske og klassisk inspirerte innstillinger til danning (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 33-45).

Selv om utgangspunktet fortsatt springer ut fra et materialt dannelsperspektiv, utvides mengden av innhold og mangfoldet av det. Samtidig utvides utgangspunktet i det norske til å bli et utgangspunkt i det europeiske. Det å utvide faget til å ta for seg ikke-kristne religioner som tidligere hadde vært forbeholdt samfunnsfag, peker også på en utvidelse av danningstenkning, selv om faget fortsatt tar utgangspunkt i kristendommen (NOU 1995:9, s. 66-67).

Dette ligner en erkjennelse av Klafkis kritikk av de materiale dannelsperspektivene. Samfunnet forandrer seg over tid, og nye utfordringer oppstår. De nye utfordringene gjør de klassiske forbildene og idealene utilstrekkelige for å gi altomfattende og objektive svar. Dermed oppstår det nye forbilder og idealer, her eksemplifisert ved utvidelsen av både utgangspunktet til faget og innholdsmengden (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

2.1.3 Til støtte for kulturarvstenkning som material danning

Haldis Breidlid (2012), tidligere dosent ved RLE-seksjonen på OsloMet, kritiserte den tradisjonelle kulturarvstenkingen i GD (den generelle delen av L93) og NOU1995:9 i en artikkel fra 2012. I artikkelen *Et ekskluderende «vi»?* fokuserer Breidlid (2012) på kapittelet om *Det meningsøkende menneske* gjennom et diskursanalytisk perspektiv. Her ser hun på den kulturarvssentriske tilnærmingen som problematisk (Breidlid, 2012).

Senere brukte hun de samme referansene i det første kapittelet av boka *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*, der hun tar for seg kulturarv og verdier i skolen (Breidlid, 2017). Ifølge Breidlid (2012); (2017) tilhører denne kulturarvstenkingen en hegemonisk samfunnsdiskurs som baserer seg på en forestilt tradisjonell pluralitet (Breidlid, 2012, s. 1-7; 2017, s. 15-18). Kort forklart mener hun at språket i *Det meningsøkende mennesket* fremmer et «vi» mot «dem»-forhold mellom etnisk norske nordmenn og grupper som ikke passer innenfor den beskrivelsen (Breidlid, 2012, s. 8-10; 2017, s. 18-21). Dette skaper «... en problematisk visjon for en skole for alle» (Breidlid,

2012, s. 8). Visjonen om en skole for alle kan sammenlignes med Klafkis delmål om *danning for alle*, basert på dannelsesideen fra opplysningstiden innenfor hans allmenndanningsteori (Hohr, 2011, s. 169-170).

Breidlid (2012); (2017) argumenterer for dette synet ved blant annet å bruke Geir Skeies tre ulike pluralitetsformer som framstiller forskjellige kultursyn. Det vil si former for hvordan menneskene i samfunnet tilhører og ser på forskjellige kulturer. Den første pluralitetsbeskrivelsen kalles tradisjonell, og har sammenheng med et tradisjonelt kultursyn. Den tradisjonelle pluraliteten beskriver et samfunn der ulike grupper med egne interne verdssystemer, gjerne tilknyttet religion, lever ved siden av hverandre i stabile og avgrensede enheter. Breidlid (2012); (2017) knytter denne pluralitetsbeskrivelsen til Bikhu Parekh sin multikulturalismeidé om et multikulturelt samfunn med adskilte grupperinger. Her oppfattes kulturene som lukkede rom som man ikke kommer inn i, med mindre man tilhører den gitte kulturen.

Det neste kultursynet, med utgangspunkt i moderne pluralitet, vektlegger også et slikt gruppemangfold, men er preget av mangel på en felles referanseramme mellom individene og institusjonene i samfunnet. For eksempel er det etter opplysningstiden ikke lenger en absolutt sammenheng mellom verdier og religion ifølge Skeie. Den postmoderne pluraliteten går et steg videre, og er ifølge Breidlid (2012); (2017) beskrivende for vår tids pluralitetsmønster. Postmoderne pluralitet preges av enda større fokus på individuell valgfrihet, subjektive preferanser og individuelt bestemte syn på livet. Her forstås kultur som en prosess, der man kontinuerlig konstruerer og rekonstruerer kulturelle uttrykk på tvers av tradisjoner og egne erfaringer, i stedet for at denne tildeles individet utenfra (Breidlid, 2012, s. 3-4; 2017, s. 15-16).

Det sistnevnte prosessuelle kultursynet innlemmer Breidlid (2012); (2017) i en kulturell kompleksitetsdiskurs, framstilt av Amin Maalouf og forskningsprogrammet CULCOM. Der knyttes fortsatt pluraliteten til grupper, men med et mye større utgangspunkt i enkeltindivider. Kulturkompleksiteten går ut på at alle erfaringer man gjør er med på å forme ens identitet. Individene i samfunnet skaper bånd mellom hverandre på tvers av kulturelle forskjeller, noe som igjen kan skape en kompleks og mangefasettert identitet hos individene.

Det er med andre ord en sammenheng mellom kulturkompleksitet og et postmoderne fokus på individualitet. Dette står i kontrast til den tradisjonelle multikulturalisme-diskursen som først og fremst knytter pluralitet til etniske, religiøse eller språklige grupper som eksisterer i

lukkede rom, og som ikke er i nevneverdig kontakt med hverandre (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s. 16-17).

Breidlid (2012); (2017) poengterer at selv om et kulturelt kompleksitetssyn dominerende innenfor dagens samfunnsforskning, er det tradisjonelle kultursynet regjerende innenfor samfunnsdebatten og gjerne også i skolen og blant foreldre (Breidlid, 2017, s. 18). Breidlid (2012) hevder at «En grunnleggende idé i GD er at individuell identitet dannes i møte med «kulturarven»» (Breidlid, 2012, s. 8). Noe som gjenspeiler det tradisjonelle kultursynet og flerkulturalitetsforståelsen.

Breidlid (2012) problematiserer dette ved å hevde at kulturarvstenkningen i L93 skaper et tosidig forhold mellom ‘vi’ og ‘dem’, slik som de lukkede gruppene i det tradisjonelle kultursynet. ‘Vi’-gruppen knyttes til ‘den hjemlige historien’ og det nasjonale felleskapet av individer som alle tilhører norsk avstamning. ‘Dem’-gruppen eksemplifiseres ved alle som ikke passer inn i en slik avgrenset ramme, slik som de nasjonale minoritetene i Norge og ‘innvandrene’ (Breidlid, 2012, s. 5-10). Dersom dette stemmer, er det naturligvis problematisk med tanke på en skole som har som målsetting å være for alle (Breidlid, 2012, s. 8).

Breidlid (2012); (2017) nevner også utredningen *Identitet og dialog*, der hun kritiserer utgangspunktet i kulturarvstenkningen (NOU 1995:9, 1995). Ifølge Breidlid (2012); (2017) var et av siktemålene i NOU1995:9 å motvirke ‘normforvirring’ fra de postmodernistiske strømningene i samfunnet med motverdier fra kulturarven. Fordi de mente at postmodernismen hadde en oppløsende effekt av identiteten. Det å søke ‘røttene’ i kulturarven og gjennom kulturens fortellinger ville kunne bidra til å styrke det kulturelle felleskapet og den kulturelle identiteten.

Breidlid (2017) problematiserer igjen dette med henvisning til forskeren Maalouf, der han sammenligner ‘røttene’ med røttene til et tre. Treet ville dødd hvis det hadde forsøkt å frigjøre seg fra jorda, noe mennesker ikke trenger å være bekymret for, siden vi kan bruke føttene til å gå hvor som helst. Han advarer med andre ord mot et ensidig utgangspunkt i kulturen man kommer fra (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s. 16-21). Igjen kan man sammenligne denne tolkningen av kulturarvstenkningen med Klafkis kritikk av materiale danningperspektiver (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

En slik tolkning gir belegg til å påstå at kulturarvstenkningen som finnes i L93 og NOU1995:9 representerer en form for material danningstenkning. En slik framstilling, der

kulturarvstenkningen sammenlignes med et tradisjonelt kultursyn som ikke tar hensyn til postmoderne forandringer i tiden, har i så fall mange likheter med den statiske og klassiske danningstenkningen i de materiale dannelsesperspektivene (Breidlid, 2012, s. 3-5; 2017, s. 15-18; Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

På samme måte som det tradisjonelle kultursynet og kulturarvstenkningen i L93 blir problematisk med tanke på visjonen om en skole for alle, blir slik ensidig material danningstenkning utilstrekkelig til å oppnå delmålet om *danning for alle* innenfor allmenndanningsteorien til Klafki. Ifølge Skeie er det etter opplysningstiden ingen absolutt sammenheng mellom verdier og religiøs tilknytning. I og med delmålet om *danning for alle* er basert på en dannelsesidé fra opplysningstiden, peker dette også mot at den materiale danningstenkningen i et tradisjonelt kultursyn er utilstrekkelig i møte med Klafkis allmenndanningsteori (Breidlid, 2012, s. 8; Hohr, 2011, s. 169-170).

2.1.4 Kulturarvstenkningens faghistoriske betydning

Man kan tolke noe av tenkningen i utredningen *Identitet og dialog* (NOU 1995:9) som et eksempel på en av flere historiske svingninger, bevegelser eller strømninger i tenkningen rundt religionsfaget. I sin artikkel *Kristendom og dåpsopplæring i norsk skole 1738-2003* gir historikeren Kim Gunnar Helsvig et historisk overblikk over religionsfagets utvikling fra fagets begynnelse som dåpsopplæring fram til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L97 (Helsvig, 2004; L97). Helsvig (2004) viser her hvordan den historiske konteksten og det politiske landskapet har påvirket religionsfaget gjennom tidene. Blant annet illustrerer han hvordan to til dels forskjellige tenkemåter kjemper om hva som skal være det mest sentrale grunnlaget i religionsfaget.

Kort og forenklet oppsummert kan man si følgende: Gjennom historien har det foregått en kamp mellom de som ønsker et kristendomssentrert religionsfag og de som ønsker et mer humanistisk og vitenskapsorientert religionsfag, men som fortsatt ønsket et faglig utgangspunkt i kristendom som norsk kulturarv.

Samtidig illustrerer Helsvig (2004) at det stadig foregår utvikling som beveger seg vekk fra dåpsopplæring. Samtidig skjer en stadig svekkelse av kristendommens eneveldige posisjon i faget. For eksempel startet religionsfaget ifølge Helsvig (2004) som ren kristen dåpsopplæring. Et tiltak mot uroen som fantes i samfunnet på midten av 1800-tallet. Blant annet var det å pugge 759 spørsmål og svar utenat fra hoffpredikanten Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighet* noe som definerte det tidlige religionsfagets innhold.

Over tid ble faget mer og mer påvirket av en sekulariseringstendens, der dåpsopplæringsdelen av faget gradvis ble svekket. Samtidig inntok kristendommen en slags sosialdemokratisk funksjon i religionsfaget. Selv om dåpsopplæringen gradvis fikk en mindre og mindre rolle, og til slutt ble fjernet fra skolefaget, viser Helsvig (2004) at kristendommen fortsatt var i en sterk posisjon i faget i starten av 2000-tallet (Helsvig, 2004).

For å knytte dette til danningsteori, kan man kanskje si at kristendommen bevarte sin rolle som det klassiske og objektive innholdet i religionsfaget, sett fra et materialt danningperspektiv (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

Helsvig (2004) henviser til flere ulike grupper og aktører som enten ønsker å forsvare, eller stiller seg kritiske til, den tradisjonelle dåpsopplærings rolle i skolen. IKO (Institutt for Kristen Oppseding) og Arbeiderpartiet er kanskje de mest sentrale og relevante aktørene til å illustrere dette. Blant annet var statsråd for Arbeiderpartiet fra 1990-1997, Gudmund Hernes, en av forfatterne av den generelle delen av L93. Ifølge Helsvig (2004) valgte Hernes også Erling Pettersen, daværende leder for IKO, til å være leder av utvalget som skrev NOU1995:9 (Helsvig, 2004). IKO kan i denne sammenhengen sees som en representant for de som ønsket å bevare dåpsopplæringen og det kristendomsentrerte religionsfaget. Arbeiderpartiets posisjon framstilles både hos Helsvig (2004) og Breidlid (2012) i stor grad som en representant som ønsket å bli kvitt dåpsopplæringen i skolens regi, men som fortsatt ville bevare kristendommen som et sentralt ideologisk og kulturelt utgangspunkt for faget (Breidlid, 2012, s. 10).

Her er det viktig å poengtere at kristendommen, ifølge Hernes, skulle være det kulturelle grunnlaget i religionsfaget (Helsvig, 2004). Dette gjenspeiles i L93, i kapittelet om *Det meningsseekende mennesket*, der tenkningen, som tidligere påpekt, kan sammenlignes med material danningstenkning (Helsvig, 2004; Hohr, 2011, s. 165-166; L93, s. 17-20; Straum, 2018, s. 32-34).

2.1.4.1 Kulturarvstenkning representert i nåtiden (2023)

Tenkningen som eksemplifiseres ved L93 og NOU1995:9 kan knyttes til en av de historiske svingningene eller bevegelser innenfor tenkningen omkring faget, slik Helsvig (2004) framstiller den. I et senere utgitt bokkapittel som jeg vil bruke i den neste analytiske presentasjonen, tar Helsvig (2021) grundigere for seg dette aspektet. Her forstår han skolereformen fra 1990-tallet som et forsøk på å ta et oppgjør med deler av en antiautoritær og elevsentrert pedagogisk arv fra 1968 (Helsvig, 2021, s. 233). Denne oppgjørstankegangen

kan kanskje tolkes som begynnelsen på en tendens eller trend som til dels bryter med den eksisterende tankegangen rundt kristendommens rolle i religionsfaget, der man går vekk fra kristendommens kjerneorienterte posisjon.

Introduksjonen av de ikke-kristne religionene og verdensreligionssynet, sammen med en større vektlegging av mangfold, viser en bemerkelsesverdig forandring i tenkning. Selv om det ifølge Breidlid (2012); (2017) fortsatt er lagt stor vekt på kulturarvstenkning (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s. 16-21). Utvalget ønsket blant annet at revisjonen av læreplanen skulle gjøre mønsterplanen av 1987 unødvendig. Livssynsundervisningen av M-87 var et ikke-obligatorisk fag og alternativt tilbud til elevene som hadde fritak fra kristendomsfaget, der man fokuserte på filosofi og etikk og det å leve sammen på tvers av ulike religioner og livssyn (NOU 1995:9, s. 48-49).

Ved å integrere denne livssynsundervisningen i kristendomsfaget, settes kristendommen til dels på samme linje som islam, jødedommen, hinduismen og buddhismen. Denne trenden kan kanskje også vises gjennom den videre utviklingen av religionsfaget, da det ble kalt RLE, der kristendommen for første og siste gang så langt, uteble fra fagnavnet (RLE1-01). Samtidig er det verdt å bemerke at kristendommen, selv i denne læreplanens formålstekst, stilles i en særegen posisjon. For eksempel gjennom formuleringen: «Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn...» (RLE1-01). Det er også tydelig at trenden har fått motstand i nyere tid. Blant annet gjennom fagfornyelsens gjeninkludering av kristendommen i fagnavnet KRLE, i tillegg til tydelige formuleringer i læreplanteksten, der kristendommen igjen settes i særposisjon (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Gjennom Helsvig (2004) framstilles som tidligere nevnt et tydelig ønske fra både IKO og Arbeiderpartiet om å bevare kristendommens posisjon i religionsfaget, om enn i forskjellig grad (Helsvig, 2004). Dersom man tar utgangspunkt i KRLE-debatten fra nyere tid, er det samme tilsynelatende gjeldende også i dag, dog med noen forandringer. I dag kan man argumentere for at Arbeiderpartiet har forskjøvet synet sitt i retning av den tidligere nevnte trenden. I fagfornyelsesdebatten var de imot navnet KRLE, og ønsket i ettertid K'en fjernet. Samtidig uttrykte de også at fjerningen av K'en verken truer «...vår kristne kulturarv eller ... kristendommens plass i faget» (AP, 2017). Dette tyder på at Ap fortsatt ønsker at faget bør inneholde noen tradisjonelle kulturverdier, selv om de stiller seg kritiske til kristendommens dominans av faget.

Kristelig Folkeparti, som var en tydelig bidragsyter til forslaget om navneendringen, uttrykker også et ønske om å sikre elevenes kunnskap om kulturarv og tradisjon i tråd med formålsparagrafen. De bemerker derimot at religionsfaget ikke handler om forkynnelse eller om formidling av hva slags tro som er rett eller galt, men at det er naturlig at kristendommen skal vies større plass enn andre religioner. Dette begrunner de med at kristendommen er verdens største religion, Norges største religion, og at «...den har påvirket norsk historie, kultur og samfunn i størst grad gjennom tusen år» (KrF, 2020). IKO uttrykker også på sine nettsider at de «...vil skape rom for kristen tro, håp og undring» (IKO, 2023), der de uttrykker at de «... arbeider i skjæringspunktet mellom forskning og praktisk formidling av kristen tro og tradisjon (IKO, 2023).

Man kan med dette argumentere for at de tre ovenfornevnte aktørene representerer forskjellige stemmer innenfor samfunnsdebatten som er positive til tradisjonelle kulturverdier, kulturarv og et delvis tradisjonelt kultursyn. Dersom dette stemmer, kan man også argumentere for at de representerer stemmer som i alle fall delvis forsvare material danningstenkning i religionsfaget. Gjennom disse organisasjonene lever det tradisjonelle kultursynet videre. På samme vis som kristendommen lever videre og utgjør den største delen av faget (Breidlid, 2012, s. 3-5; 2017, s. 15-18; Høhr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

2.2 En formal dreining? LK20 og oppgjøret med tradisjonstenkning i læreplanverket

Jeg har nå gjort rede for et kulturarvpositivt og tradisjonelt syn, og har knyttet linjer fra den til en type material danningstenkning i Klafkis forståelse av fenomenet. Jeg vil nå se på en annen form for tenkning som i større grad kan sies å knytte seg til de formale danningsteorienenes dannelsesperspektiver. Denne tenkningens kan sies å eksistere som en motposisjon til det tradisjonelle kultursynet og kulturarvstenkningen, og dermed også materiale dannelsesperspektiver. Denne tenkningen finner først og fremst sted i den nåværende læreplanen LK20 og KRLE-faget. LK20 og KRLE-faget vil derfor være de mest sentrale utgangspunktene i denne presentasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Først vil jeg her ta utgangspunkt i noen teoretiske perspektiver på dybdelæring en finner i LK20 og KRLE-faget fra den tidligere nevnte forskeren Geir Skeie og forskeren Oddrun Bråten (Bråten & Skeie, 2020). Geir Skeie ledet også utvalget som arbeidet fram kjerneelementene i den nåværende læreplanen. I tillegg ledet han fagfornyelsesgruppa som arbeidet fram den nye læreplanen i KRLE (Aukland, 2018).

Jeg vil derfor trekke inn noen av hans og Oddrun Bråtens perspektiver rundt tenkningen som en finner i læreplanen i KRLE. Her vil jeg også bruke noen av Skeies uttalelser fra debatten som oppsto rundt utformingsprosessen av læreplanen. Jeg vil forsøke å knytte disse opp mot formal danningsteori og et formalt danningssyn. Til sist vil jeg ta for meg noen kritiske blikk på denne tenkningen som formalistisk tenkning, med henvisning til Helsvig (2021) og Ryen (2020).

2.2.1 LK20 og dybdelæringsfilosofien

Til å begynne med vil jeg presentere noen perspektiver på dybdelæring innenfor LK20 fra Geir Skeie, professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, og Oddrun Bråten, professor i religions- og livssynsdidaktikk ved NTNU. Geir Skeie har ved flere anledninger uttrykt at filosofien bak utformingen av kjerneelementene og læreplanen i KRLE-faget var basert på et ønske om å legge til rette for dybdelæring (Aukland, 2018; Bergem, 2018a; Larsen, 2018a, 2018b; Skeie, 2022; Sævik, 2018; Westergaard, 2018). I et bokkapittel i boka *Møter og mangfold: religion og kultur i historie, samtid og skole* beskriver Skeie (2022) at arbeidet med den nye læreplanen i KRLE tok utgangspunkt i en dybdelæringsfilosofi.

Denne var basert på utdanningspolitiske føringer som hadde som tanke å forberede elevene på framtida (Skeie, 2022, s. 202). Bråten og Skeie (2020) gjør rede for hvordan disse utdanningspolitiske føringene springer utfra en internasjonal dybdelæringstrend som også

preget LK20 (Bråten & Skeie, 2020, s. 13). Det er derfor naturlig å gi en kort innføring i dybdelæringfilosofien som grunnlaget for tenkningen i LK20.

Bråten og Skeie (2020) tar i artikkelen *'Deep Learning' in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The implications of the National Curriculum Renewal in 2020* grundig for seg dybdelæring og dens funksjon i LK20 (Bråten & Skeie, 2020). Her gjør de greie for hvordan internasjonale trender og tendenser har påvirket de norske læreplanene, der de bruker begrepet supranasjonal til å beskrive tendensene.

Begrepet går ut på at den norske implementeringen av den internasjonale utdanningspolitiske dybdelæringstrenden ikke nødvendigvis er helt lik for eksempel den svenske, danske eller britiske implementeringen. De viser derimot at ideene som ligger bak, er forholdsvis like. En kan beskrive det som en slags sammenblanding av ideene fra internasjonale trender og norske læreplantradisjoner, der man i den norske implementering har forsøkt å bevare det man har ansett som bra med den norske modellen (Bråten & Skeie, 2020, s. 1-3). En del av de internasjonale ideene har nå blitt ganske kjente for de som har et forhold til den nåværende læreplanen. Kjerneelementer og kompetansemål er eksempelvis sentrale begreper.

Et sentralt spørsmål som på mange vis ble utgangspunktet for dybdelæringstenkningen, var spørsmålet om hvordan skolen skal fortsette å være relevant i framtida. I en verden der man stadig har tilgang på informasjon og fakta gjennom internett, og hvor maskiner stadig blir smartere. Ut fra dette spørsmålet ble det besluttet at skolen ikke lenger kan følge den tradisjonelle faktaorienterte klasseromsundervisningen (Bråten & Skeie, 2020, s. 1, 4, 10).

Løsningen som kom gjennom ideene i den internasjonale trenden var at det måtte til en forandring av utdanningsprinsippene i skolen. Det ble ansett som nødvendig å fokusere på å forberede elevene på framtida (Bråten & Skeie, 2020, s. 4, 10; Skeie, 2022, s. 202).

Her introduseres kjerneelementene og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (LK20). Med kjerneelement-ideen viser man hvilke deler som er de viktigste innenfor et fag. Ideen om tverrfaglige temaer er basert på en tanke om å sikre at utdanningen er relevant i sammenheng med menneskehetens største nåtidige og framtidige utfordringer. Med utgangspunkt i kjerneelementene og de tverrfaglige temaene skal elevene gjennom dybdelæringen utvikle spesifikke 'kompetanser' som skal forberede dem på framtida (Bråten & Skeie, 2020, s. 4-7).

Bråten og Skeie (2020) forklarer kompetansebegrepet i LK20, altså i norsk kontekst, som et konsept som er sterkt knyttet til og avhengig av dybdelæring. Kompetanse handler her om at elevene skal utvikle evner til å analysere og løse problemer, og i tillegg kunne reflektere over egen læring. Dybdelæringen defineres som den formen for læring som skal føre til slike kompetanser. Dybdelæringen beskrives ved at elevene lærer å knytte nye ideer og konsepter sammen med tidligere kunnskaper og erfaringer, der de samtidig lærer å bruke disse i ulike ukjente kontekster (Bråten & Skeie, 2020, s. 7-9).

I tillegg skal dybdelæringen bidra til selvstendighetskompetanse, der elevene skal kunne organisere sin egen læring på en selvstendig måte. Overflatelæring blir beskrevet og definert som det motsatte av dybdelæring. Gjennom overflatelæring vil elevene kun memorere fakta, og dermed ikke utvikle de selvstendigjørende og bruksorienterte kompetansene (Bråten & Skeie, 2020, s. 7-9).

Skeie (2022) beskriver også dybdekunnskap og dybdelæring som motsetninger til faktakunnskap og overflatelæring på lignende vis (Skeie, 2022, s. 202). I tillegg forklarer Bråten og Skeie (2020) at det under den gradvise utviklingen av LK20 ble lagt vekt på ytterligere fire ytterlige kompetanseområder: Mer fagspesifikke kompetanser, metakognisjon, selvregulert læring og kommunikasjon og samarbeid og deltagelse (Bråten & Skeie, 2020, s. 9). Bråten og Skeie (2020) påpeker også at begrepet dybdelæring her adskilles fra den antagelig mer velkjente varianten som knyttes til maskinlæring og kunstig intelligens (Bråten & Skeie, 2020, s. 10).

2.2.1.1 Kritikk til LK20 og dybdelæringstenkningens kategoriale dannelsingsfunksjon

Ifølge Bråten og Skeie (2020) har ideene i denne formen for dybdelæringstenkning allerede blitt debattert på mange nivåer. Studiene den er basert på har blant annet blitt kritisert for å i for stor grad være basert på kognitiv forskning, der den «...ignores the body in favour of the mind...» (Bråten & Skeie, 2020, s. 9). Blant annet blir forskningen beskyldt for å ikke ha tatt stilling til en rekke utdanningsområder og perspektiver, slik som interkulturelle perspektiver eller mer kreative og fysisk relatert undervisning. Forskningen har også blitt kritisert for å ikke ha fokusert på barn og unge, og heller ikke på læring innenfor en skolekontekst. Kritikerne savner det personlige, noe de mener ville ivaretatt ideen om dybdelæring til å handle om hele eleven, ikke bare den kognitive kapasiteten deres. Dersom dette var en større del av dybdelæringen, ville den kunne bidra til at elevene også finner seg selv og sin rolle i verden (Bråten & Skeie, 2020, s. 9-10).

Bråten og Skeie (2020) trekker her fram formuleringene i retningslinjene for formativ vurdering i LK20 fra forskriften til opplæringsloven. Bråten og Skeie (2020) argumenterer for hvordan det dobbelte formålet med undervisvurdering og standpunktvurdering gjenspeiler spenningen mellom målene som finnes i skolen. På samme vis som spenningen gjenspeiles mellom områdene i Biestas multidimensjonalitet, med områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivisering. De tre områdene oppfyller forskjellige mål innenfor utdanningen, på samme måte som undervisvurderingen og standpunktvurderingen oppfyller forskjellige mål i undervisningen (Biesta, 2011, s. 31-33).

Bråten og Skeie (2020) argumenterer med andre ord for at det finnes noe bestemt som skal læres, men at man utfra forståelsen av de multidimensjonale områdene aldri kan garantere at 'den lærende' blir i stand til å bruke det som læres i nye kontekster. Det som skal læres er alltid tilknyttet en spesifikk sosial kontekst, og vil derfor være påvirket av denne (Bråten & Skeie, 2020, s. 8).

Tar man her utgangspunkt i Biestas argumentasjon, kan man kanskje si at det er usikkert om undervisvurderingen og standpunktvurderingen bidrar til alle de tre multidimensjonale områdene. Mer spesifikt er kanskje usikkerheten knyttet til om den formative vurderingen faktisk bidrar til subjektivisering (Biesta, 2011, s. 31-33; Bråten & Skeie, 2020, s. 8; Fuglseth, 2018, s. 78).

Selv om Bråten og Skeie (2020) påpeker at dybdelæring her adskilles fra forståelsen som knyttes til maskinlæring og kunstig intelligens, mener de det likevel finnes noen uforutsette likheter som overlapper mellom databasert dybdelæring og den dybdelæringsvarianten som finnes i LK20. De mener også, med referanse til Biesta (2016), at disse likhetene ikke nødvendigvis er gunstige i en menneskelig skolekontekst (Bråten & Skeie, 2020, s. 10).

Bråten og Skeie (2020) påpeker Biestas påstand om at pedagogisk teori som fokuserer på selvregulering antageligvis går dårlig overens med grunnleggende menneskelige forestillinger om utdanning og danning. Kort oppsummert argumenterer Biesta (2016) mot den moderne skepsisen til tradisjonell undervisning. Han sier seg enig i problematikken rundt autoritære lærerfigurer, men anser hovedsakelig skepsisen som basert på misforståelser. En av hovedideene til Biesta (2016) går ut på at en maskinlignende selvreguleringstilnærming til læring kan hindre elevene i å oppnå subjektivisering (Biesta, 2016, s. 387-389; Biesta, 2011, s. 32-33).

Sagt på en annen måte, med utgangspunkt i Bråten og Skeie (2020), fungerer ikke mennesker på samme måte som en kunstig intelligens, der denne gjennom å bli eksponert for store mengder data, selv kan tilpasse og forandre sine egne interne mekanismer og parametere (Bråten & Skeie, 2020, s. 10).

Selv om Bråten og Skeie (2020) nevner disse kritiske vinklingene fra Biesta, og relaterer dem til danning, tar de ikke for seg danning som et hovedtema i denne artikkelen. De forholder seg generelt vagt og lite utdypende om dette temaet. De gjør likevel en kort tolkning av kompetansebegrepet i sammenheng med danning. Her mener de kompetanse, slik den framstilles i LK20, kun delvis tar stilling til danning, eller 'Bildung'. Den inkluderer ikke fullstendig danning som en del av kompetansebegrepet.

Bråten og Skeie (2020) forstår og forklarer her begrepet 'Bildung', eller danning, utfra en kort formulering. Danning handler om å utvikle sin egen personlighet gjennom å anskaffe seg kulturell kunnskap. Den kulturelle kunnskapen er grunnlaget for danningen. De ser på framstillingen av kompetansebegrepet i LK20 som tvetydig, og som et forsøk på å skille mellom en smal, mer instrumentell forståelse av kompetanse, og en mer omfattende forståelse av begrepet (Bråten & Skeie, 2020, s. 8). Bråten og Skeie (2020) går som sagt ikke dypere inn i diskusjonen omkring danning. Man kan tolke utsagnene deres som at de mener en mer omfattende forståelse av kompetansebegrepet ville ført til danningstenkning i en mer fullstendig form. Dersom dette hadde vært tilfelle, ville kompetansebegrepet kunne bidra til at elevene finner seg selv og sin egen rolle i verden i større grad (Bråten & Skeie, 2020, s. 9-10).

2.2.2 Læreplandebatt og nedprioritering av historiske perspektiver

Geir Skeie var, som tidligere nevnt, lederen av arbeidet med kjerneelementene og læreplanreformen av KRLE-faget rundt 2018. Under utformingen av den nye læreplanen, ble utkastene lagt ut på høring, der de fikk tilbakemeldinger og kritikk fra ulike hold. Jeg vil her ta tak i deler av debatten som utspilte seg rundt læreplanforslaget, blant annet en rekke nyhetsartikler fra forskjellige nyhetsskrifter og aviser, og en podkastepisode fra KRLEpodden (Aukland, 2018).

Jeg vil her forsøke å framstille debatten som et møte mellom argumenter med basis i dybdelæring, satt opp mot argumenter fra en tenkning som har likheter med den tidligere forklarte kulturarvstenkningen. Man kan sammenligne dette med et møte mellom argumenter for et mer tradisjonelt kultursyn og argumenter for et mer postmoderne kultursyn (Bredlid, 2012, s. 3-4; 2017, s. 15-16). Jeg vil vise hvordan noen av argumentene for dybdelæring i

LK20 kan kritiseres utfra Klafkis kategoriale dannelsesperspektiv. Her vil jeg forsøke å vise hvordan dybdelæringstenkningen til dels kan sammenlignes med tenkningen fra de formale dannelsesperspektivene, men også hvordan den kjennetegnes av problematikken som finnes innenfor material danningstenkning.

Det kanskje mest sentrale temaet som ble tatt opp i debatten rundt læreplanreformen handlet om det historiske perspektivets plass i KRLE-faget. Blant annet var en av de tidligere innvendingene mot reformen at religionsfaget skulle bli historieløst. Kirkerådet fryktet religionsfaget ikke lenger ville sikre at elevene lærte om kristendommens historiske betydning i Norge. De mente kjerneelementene burde reflektere kristendommens tusenårige historie i Norge og grunnlovens verdiforankring i den kristne og humanistiske arven, og at «Kjennskap til og forståelse av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon bør nevnes konkret» (Bergem, 2018a, s. 8).

Førsteamanuensis Birgitte Lerheim ved Det teologiske fakultetet i Oslo var også kritisk til å kutte ut historiedelen fra faget. Lerheim uttrykte bekymring for at elevene ville få mindre kunnskap om hvordan religiøs praksis forandrer seg over tid, også med tanke på andre religioner. Blant annet argumenterte hun for at historisk kunnskap kan hjelpe mot oppfatninger av religion og religiøse personer som ekstreme (Larsen, 2018a, s. 44).

Erling Sandmo, professor i historie ved Universitetet i Oslo, ønsket mer historie i faget, i stedet for mindre. Han argumenterte for historisk kunnskap som viktig for at elevene skal trene opp sin kritiske sans. Man må vite noe om fortida for å kunne reflektere over den (Larsen, 2018b, s. 23).

Geir Skeie uttrykte som et svar på slike bekymringer at læreplangruppa var nødt til å nedprioritere noen deler av faget. Noe måtte vekk for å få plass til dybdelæringsfilosofien som skulle ruste læreplanene for framtida (Larsen, 2018a, s. 45; 2018b, s. 23; Skeie, 2022, s. 202). De valgte å kutte religionshistorie og kulturarv i stedet for å ta ut en av verdensreligionene. Skeie mente man ikke kan løse uvitenheten rundt religion ved å undersøke religionene historisk (Bergem, 2018a, s. 8). Man burde heller ta utgangspunkt i et samtidsfokus, der man først og fremst forholder seg til religionene, slik de er i dag. Da kan man heller nøste seg bakover i tid derfra (Bergem, 2018a, s. 8; Larsen, 2018a, s. 44-45; 2018b, s. 23).

Dersom man i for stor grad fokuserer på historiske perspektiver, kan man ifølge Skeie få for mye stoff i faget. Elevene burde heller fokusere på færre temaer. Skeie mener dette i større grad vil bidra til historisk forankring (Sævik, 2018, s. 5). I tillegg argumenterte Skeie for at

KRLE-faget ikke har et spesifikt ansvar for å videreføre den norske kulturarven, men at dette er noe skolen generelt har som ansvar gjennom formålsparagrafen (Bergem, 2018a, s. 8).

Læreplanforslaget ble også kritisert for å ikke nevne verdensreligionene ved navn. Flere fryktet at enkelte lærere ville la være å undervise om disse religionene, slik som kristendom, islam og jødedom. En del av denne kritikken var at læreplanen også virket for avansert og abstrakt, spesielt for elever på lavere alderstrinn. Her ønsket kritikerne at planen var mer spesifikk og at kompetansemålene hadde et tydeligere innhold (Bergem, 2018b, s. 8; Sævik, 2018, s. 5; Westergaard, 2018, s. 10).

Ifølge Skeie er problemet med å ta for mye utgangspunkt i spesifikke religioner at elevene ikke oppnår varig kunnskap. Den store stoffmengden med historiske perspektiver er noe den norske skolen har holdt på med i lang tid. Skeie mente dette ikke har ført fram. Han presiserte derimot at man ikke skal la være å jobbe med spesifikke religioner, men at man som lærer må være tydelig på hva man vil oppnå med slik undervisning (Sævik, 2018, s. 4-5).

I stedet for å pugge litt fakta om veldig mye, mener Skeie at elevene heller burde lære om og reflektere rundt forskjellige aspekter ved religioner. På denne måten vil elevene få noen redskaper til å forstå *hva* religion er, slik som forståelse for andres tro og verdier (Fliflet, 2018, s. 15). Skeie mente også at læreplanforslagets fokus på dybdelæring, med en formulering om å jobbe i bredden med religion og livssyn, viser at det ikke er noen grunn til at spesifikke verdensreligioner, slik som for eksempel jødedommen, kan være en del av undervisningen (Westergaard, 2018, s. 10).

Førsteamanuensis ved MF Vitenskapelig Høyskole og medlem av den samme læreplangruppa, Trine Anker, brukte lignende argumenter som Geir Skeie. Hun forsvarte mangel på spesifikke religionsnavn ved at en mer fleksibel og friere læreplan vil kunne bidra til mindre pugging. Hun vektla i likhet med Skeie at elevene vil få dypere innsikt ved å jobbe grundig med noen emner. Det er også viktig å bemerke at hun refererte til opplæringsloven som lovfester at kristendommen skal utgjøre halvparten av undervisningen i KRLE. Hun påpekte med dette også at det å for eksempel droppe en av verdensreligionene, slik som islam, vil bryte med opplæringsloven (Bergem, 2018b, s. 9).

2.2.3 Dybdelæring i KRLE-faglig praksis

Geir Skeie deltok også i en podkastepisode i KRLEpodden sammen med programleder og førsteamanuensis ved OsloMet, Knut Aukland (Aukland, 2018). Her ble Skeie spurt ut om bakgrunnen for læreplanen. Han nevnte flere av de samme tingene som i artiklene ovenfor,

slik som dybdelæring i KRLE med fokus på samtidsperspektiv og grundigere gjennomgang av færre temaer. I podkastepisoden går Skeie derimot mer nøye inn på hver av disse aspektene, der han beskriver hvordan han og resten av læreplangruppa har tenkt. Her gir han også noen eksempler på KRLE-undervisning utfra dybdelæringsfilosofien, slik han mener den kunne utspilt seg i praksis (Aukland, 2018).

Skeie vektlegger læreplangruppas ønske om at elevene ikke skal kunne mest mulig om bestemte religiøse tradisjoner, men at de gjennom faget skal lære *hva* religioner, livssyn og etikk er (Aukland, 2018; Fliflet, 2018, s. 15). Derfor valgte de å ikke fokusere på et konkret innhold, slik som å spesifisere religioner ved navn, men på kompetansene som elevene skal sitte igjen med til slutt. Skeie uttrykker også at han anser diskusjonen om hvilket innhold som er viktigst å bruke i faget som en evig diskusjon.

Spørsmål som «hva er mest viktig i vårt land?» eller «hva er viktigst i lokalsamfunnet?» blir ikke et fullgodt argument ifølge Skeie, men fører kun til at man forskyver problemet. Derfor uttrykker han at han til dels er enig i at det er litt det samme hvilket innhold man bruker, så lenge man jobber grundig med et utvalgt og avgrenset innhold. Da vil man ifølge Skeie kunne oppnå kunnskap med større overføringsverdi enn ved å ta for seg veldig mange områder og temaer som man ikke går like dypt inn i (Aukland, 2018).

Aukland ber Skeie om å komme med konkrete eksempler på undervisning som reflekterer denne tenkningen. Her bruker Skeie først kulturarv, kristen tradisjon og lutherdom som eksempel. Gjennom å undervise om lutherdommen i et samtidsperspektiv vil man ifølge Skeie kunne lete seg bakover i den norske historien for å se etter spor av luthersk inspirert kristendoms innvirkning på norsk kulturarv. Han nevner også det å lære om ritualer som et konkret eksempel. Hvis man jobber grundig med et bestemt ritual innenfor en bestemt religion, vil man gjennom dybdelæringen få en dypere forståelse for hva ritualer handler om. Når man senere jobber med en annen religion og dens ritualer, er tanken at man allerede har en innebygd metode. Noen arbeidsredskaper og begreper som gjør at man vet hvordan man skal sette i gang med å forstå det nye ritualet (Aukland, 2018).

Aukland forsøker i podkasten å komme med en tabloid omformulering for den typen tenkning Skeie gir uttrykk for omkring KRLE. Med noen presiseringer fra Skeie gjengir jeg her en omformulering av Skeies uttalelser og svar fra podkasten som oppsummerer tenkningen bak det nye KRLE-faget: Det er litt det samme hvilken religion man bruker som utgangspunkt for

undervisningen. Målet er å forstå *hva* religioner og livssyn er, ikke mest mulig fakta om forskjellige utvalgte religioner (Aukland, 2018).

Mot slutten av podkasten ble Skeie spurt om læreplangruppa hadde fått krav utenfra om å forandre på den nye læreplanen, for eksempel fra politiske hold, og om han trodde læreplanen kom til å bli forandret. Skeie svarte at dette antageligvis ville være noe som ville skje etter læreplangruppa ferdigstilte sitt arbeid med læreplanen, men anslo at det antageligvis ville bli noen forandringer. Han var også spent på om politikerne ville rokke ved selve tenkningen bak læreplanen, det vil si dybdelæringsperspektivet (Aukland, 2018).

I ettertid vet vi at den ferdigstilte læreplanen fikk noen små justeringer. Blant annet ble historiske prosesser i sammenheng med samfunnsendringer og kulturarv lagt inn i et av kjerneelementene. Det blir også nevnt at «...faget skal bidra til å gi elevene innsikt i kristen og humanistisk arv og tradisjon og i hvordan disse har endret seg gjennom historien» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kanskje mest nevneverdige er at kristendommen beskrives ved navn i den ferdigstilte læreplanen. Andre religioner og livssyn fikk ikke samme behandling, men blir nevnt som «...andre verdensreligioner og livssyn...» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord fikk den ferdigstilte læreplanen et noe større snev av kulturarvstenkning enn det som kom fram av læreplanforslaget. Dybdelæringstenkningen kan derimot sies å ha blitt bevart.

2.2.4 Til støtte for LK20 og dybdelæringstenkning som formel danning

Jeg har så langt forsøkt å danne et grunnlag for dybdelæringsfilosofien og den videre tenkningen til Skeie og læreplangruppa som en motpart til den kulturarvsorienterte posisjonen. Jeg vil nå forsøke å se dybdelæringsfilosofien i sammenheng med danningstenkning. Her vil jeg hovedsakelig argumentere for at tenkningen i LK20 kan sammenlignes med danningstenkning som ligner tenkningen innenfor de formale danningperspektivene, slik de blir framstilt av Klafki.

Kjerneelementer og kompetanser, slik de blir framstilt som dybdelæringsideer gjennom Bråten og Skeie (2020), reflekteres i tenkningen innenfor CT-bevegelsen, slik den framstilles ved forskeren Lipman hos Ryen (2020). Gjennom organisasjonen OECD sin referering til kritisk tenkning som «...a '21st century skill'...» (Ryen, 2020, s. 1) inkluderer den også et nøkkelement innenfor kompetansebegrepet (Ryen, 2020, s. 1). Kritisk tenkning går også igjen i språket i den ferdigstilte læreplanen i KRLE, blant annet under *Fagets relevans og sentrale verdier*, der «... kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på

en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under Kjerneelementer, der «...forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ved bruk av Ryen (2020) sin komparative analyse vil jeg argumentere for at ideene om kompetanser og kjerneelementer i LK20, her eksemplifisert ved kritisk tenkning i CT-bevegelsens perspektiv, i stor grad kan sammenlignes med tenkningen som finnes i formale danningperspektiver, slik de blir framstilt hos Klafki (Hohr, 2011; Straum, 2018).

Kritisk tenkning er på overflaten ikke et kontroversielt konsept, ettersom det kan defineres som det å være kapabel til å reflektere på en rimelig måte over hvordan man tenker og handler (Ryen, 2020, s. 1). Ryen (2020) viser derimot at CT-bevegelsens implementering av kritisk tenkning i undervisningen har noen problematiske sider. Blant annet gjennom at Kritisk tenkning gjøres til et mål i seg selv, og inntar en overordnet rolle over undervisningsinnholdet (Ryen, 2020, s. 1, 5-7). Denne tenkemåten viser hvordan det å utvikle kompetanser utfra kjerneelementer innenfor dybdelæringsperspektivet ansees som skolens mest sentrale og viktigste oppgave (Bråten & Skeie, 2020, s. 4-7). Dette synet på kritisk tenkning som en overordnet kompetanse er med andre ord en form for tenkning som deles av både CT-bevegelsen og dybdelæringsperspektivet som brukes i LK20.

Et av hovedpoengene til Ryen (2020) er at en slik tenkemåte ikke tar hensyn til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, der disse viser hvordan normativiteten og maktforholdene som finnes i samfunnet påvirker samfunnsmessig utvikling. Dette skjer ifølge Ryen (2020) fordi CT-tilnærmingen til undervisning hindrer eller ignorerer fronesis-aspektet, det skjønnsmessige (Ryen, 2020, s. 9). Den kritiske tenkningen anses som en bestemt tenkemåte som skal adopteres, noe som ifølge Benner ikke lar seg gjøre (Fuglseth, 2018, s. 75-77).

En annen måte å forstå dette på kan være at CT-tilnærmingen hindrer elevenes kritiske innstilling til den kritiske tenkningens praksis. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ignoreres dermed av Lipman og CT, samtidig som de er de mest sentrale målene innenfor Klafkis kategoriale danning (Hohr, 2011, s. 169; Ryen, 2020, s. 7-9, 13; Straum, 2018, s. 48-49). Dette mener Ryen (2020) er den mest sentrale forskjellen mellom CT og Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (Ryen, 2020, s. 12-14). Selv om det faglige innholdet i CT både brukes i undervisningen og ansees som et viktig tematisk utgangspunkt av Lipman,

oppfattes det også som underordnet målet med undervisningen: Å vurdere hvorvidt noe er rimelig å påstå utfra kritisk tenkning. Ryen (2020) anser denne oppfattelsen som en instrumentell, pragmatisk rasjonalitet eller holdning (Ryen, 2020, s. 6).

En slik holdning kan kanskje sammenlignes med den instrumentelle forståelsen av kompetansebegrepet vi så tidligere, der denne ansees for å kun delvis ta stilling til danning (Bråten & Skeie, 2020, s. 8). Ryen (2020) problematiserer målet om kritisk tenkning som en instrumentell rimelighetsvurdering med å argumentere for at et slikt mål krever et utgangspunkt i en konkret, variabel og kontekst-avhengig setting (Ryen, 2020, s. 6). Utfra en slik tolkning av kritisk tenkning er det vanskelig å argumentere for at den oppfyller Klafkis dannelses mål (Hohr, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49).

Denne oppfatningen av kritisk tenkning kan også sammenlignes med den mer konkrete oppfatningen i dybdelæringstenkningen i KRLE-faget, eksemplifisert ved Skeies forklaringer (Aukland, 2018). Dette uttrykt gjennom følgende resonnement: Det er litt det samme hva slags innhold man bruker i en gitt kontekst, så lenge elevene lærer seg evnen til å tenke kritisk (Ryen, 2020, s. 5-8). Det er litt det samme hvilke religioner eller hvilke livssyn man tar for seg i KRLE-faget, så lenge man lærer hva religioner og livssyn er (Aukland, 2018).

Begge disse resonnementene gir uttrykk for et fokus på evne eller metode, enten det er snakk om kritisk tenkning eller refleksjon rundt religioner og livssyn. Det materiale innholdet framstilles som mer eller mindre vilkårlig, noe som ligner tenkningen bak prinsippene i den formale danningstenkningen. Eksempelvis slik som i den funksjonelle danningstenkningen hos evneformalistene og metodeformalistene (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32, 34-35).

2.2.5 OECD og måle- og resultatkultur som formal danning

Ryen (2020) trekker også inn læreplanreformenes bevegelser vekk fra innholds-baserte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner. I OECD-land som Norge truer dette med å undergrave grunnsetningene til dannelsesdidaktikken som tradisjonelt sett har stått sterkt i Skandinavia (Ryen, 2020, s. 2-3). I bokkapittelet *Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole* viser Helsvig (2021) til en pedagogisk fagstrid som har foregått i Norge. Han illustrerer utviklingen av pedagogikkfaget fra 1938 som akademisk disiplin ved Universitetet i Oslo (Helsvig, 2021, s. 234).

Fagstriden stod mellom en empiriorientert pedagogisk-psykologisk forskningstilnærming og en sosialpedagogisk opposisjon mot denne, med en tenkning som reflekterte «...henholdsvis

kristne og sosialistiske verdier...» (Helsvig, 2021, s. 234-238). Her vil jeg først og fremst forsøke å sammenligne den førstnevnte tilnærmingen med dybdelæringstenkningen i LK20, og knytte det hele opp mot formale danningperspektiver.

Pedagogikkfaget som akademisk disiplin utviklet seg tidlig til å bli et målings- og individorientert pedagogisk forskningsprogram basert på naturvitenskapelige forbilder, med fokus på effektivitet og det som ble kalt livsdyktighet. Helsvig (2021) sammenligner livsdyktighetsbegrepet med livsmestring fra fagfornyelsen i 2020 (Helsvig, 2021, s. 234).

Etter hvert ble denne tenkningen utfordret av en sosialpedagogisk tenkning. Denne tok utgangspunkt i en løs definisjon basert på mellommenneskelig og samfunnsmessig frigjøring og danning, forståelse for samspillet mellom samfunnet, gruppe og individ, og trening i praktisk-pedagogisk virksomhet (Helsvig, 2021, s. 237-238). Helsvig (2021) viser hvordan den sistnevnte tenkningen preget skolen på en dominerende måte, fram til de tidligere nevnte oppgjørene med denne tenkningen, først gjennom L93, og etter hvert også gjennom kunnskapsløftet og OECD (Helsvig, 2021, s. 233, 246-247).

Det sistnevnte oppgjøret markeres ved PISA-sjokket, der Norges elever hadde oppnådd det som ble ansett som middelmådige resultater på OECDs PISA-undersøkelse, sammenlignet med andre land. Dette startet en mål- og resultatorientert styring av skolen (Helsvig, 2021, s. 246-248). Her bemerker Helsvig (2021) gjentatte uttalelser fra OECD og Utdanningsdirektoratets om at det er viktig å 'lære å lære'. '21st Century Skills' skal sørge for å skape en framtidig befolkning av gründere og forbrukere (Helsvig, 2021, s. 250). Fuglseth (2018) anser også tanken om å 'lære å lære' som et rent formalt læringsmål. Å løse problemer og være kreativ og nyskapende er slike mål ifølge Fuglseth (2018) (Fuglseth, 2018, s. 75).

Helsvig (2021) sammenligner denne tenkningen med test- og målingsorienteringen fra pedagogikkfagets begynnelse som akademisk disiplin (Helsvig, 2021, s. 247-248). Helsvig (2021) argumenter også for at det er en stor overlapp mellom OECDs pedagogiske tenkning og tenkningen som finnes i grunnlagsdokumentene for 2020-tallets norske læreplaner (Helsvig, 2021, s. 250). Dette korresponderer med de tidligere nevnte tankene fra OECD om kritisk tenkning som en '21st Century Skill' og kompetanse innenfor dybdelæringstenkningen LK20 (Bråten & Skeie, 2020, s. 7-10; Ryen, 2020, s. 1).

Helsvig (2021) nevner også at de nye læreplanene aldri har vært mer frie for konkret faglig innhold. Helsvig (2021) påpeker hvordan utdanningsforskeren Gunn Imsen har vist til denne innholdsmangelen med et spørsmål om læreplanen bryter med formålsparagrafen, ettersom

denne «...legger stor vekt på den nasjonale kulturarven og en bredere internasjonal kulturtradisjon» (Helsvig, 2021, s. 251).

Helsvig (2021) argumenterer med dette for at OECD, PISA og de kompetanseorienterte norske læreplanene befinner seg trygt innenfor Klafkis definisjon av formal danning, med sitt fokus på utvikling av kompetanser som kritisk og kreativ tenking, estetisk sans og personlig vekst og utfoldelse (Helsvig, 2021, s. 251). Denne beskrivelsen av OECDs tenkning stemmer også overens med Straum (2018) og Hohn (2011) sine framstillinger Klafkis beskrivelser av formal danning (Hohn, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 34-35). Fuglseth (2018) anser også tanken om å 'lære å lære' som et rent formalt læringsmål. Nevnte mål, som å løse problemer og å være kreativ og nyskapende. Ifølge Fuglseth (2018) er disse formale læringsmålene ikke mulige å nå gjennom en ensidig formal tilnærming (Fuglseth, 2018, s. 75).

Med dette kan man argumentere for at Ryen (2020) har rett i at CT-perspektivenes ensidige fokus på kritisk tenkning som kompetanse får et formalistisk preg som er dømt til å mislykkes (Ryen, 2020, s. 13-14). I så fall kan man samtidig argumentere for at også LK20s dybdelæringstenkning rundt kompetanser inntar en lignende formalistisk rolle, og kun delvis tar stilling til danning (Bråten & Skeie, 2020, s. 8) Dermed kan man, utfra Klafkis definisjon av formal danning, anse dybdelæringstenkningen i LK20 som representativ for en formal danningstenkning og posisjon innenfor det norske religionsfaget (Hohn, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 34-35).

Del B- Drøfting

2.3 Muligheter for et kategorialt dannelsesfag i skolen? Det kategoriale kulturarvsbegrepet

Ut fra de foregående analysene har jeg forsøkt å gjøre rede for to ulike former for tenkning som kan sies å representere hvert sitt syn på danning. Et tradisjonelt og kulturarvsentrisk danningssyn med likheter til material danningstenkning, og et mer funksjons-, metode- og kompetanseorientert danningssyn med utgangspunkt i en dybdelæringstenkning som har likheter med formal danningstenkning.

Denne tredje og siste formen for tenkning som jeg ønsker å drøfte meg fram til, inneholder et syn på danning som kan sammenlignes med den kategoriale tilnærmingen til danning som finnes i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Her eksisterer det en mulighet til å forbedre og forene deler av de to forutnevnte formene for tenkning i faget. I drøftingen vil jeg ta for meg flere ulike teorier og perspektiver som kan knyttes opp mot kategorial danningstenkning. Ut fra disse vil jeg formulere en kategorial tilnærming som potensielt kan være et bedre grunnlag for hvordan man når målene om danning i religionsfaget.

Før jeg begynner den konkrete drøftingen vil jeg se på hvordan hver av læreplanene jeg til nå har tatt for meg beskriver danning. Deretter vil jeg sette hver av dem inn i et historisk utviklingsperspektiv, før jeg går over på å drøfte videre rundt hvilke forbedringer som eventuelt kan gjøres.

2.3.1 L93 og LK20 versus kategorial danningstenkning

Selv om de to posisjonene jeg har etablert kan tolkes som å stå for hver sin danningstenkning, i Klafkis respektive materiale og formale utgangspunkter, er det tydelig at de som utformet L93 og LK20 ikke hadde dette som en overordnet intensjon. Det er med andre ord ingen grunn til å tenke at læreplanene forsøkte å fremme en danningstenkning som kan ansees som mangelfull eller ufullstendig, vurdert ut fra Klafkis kategoriale perspektiv. I formuleringene til både L93 og LK20 refereres det til danning på en slik måte at man kan gjenkjenne noen av tankene til Klafkis kategoriale danningstenkning.

L93 nevner danning først og fremst som allmenndanning, under kapittelet *Det allmenndannede mennesket*. LK20 har et eget avsnitt om danningens rolle i skolen, under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Disse dannelsesbeskrivelsene er interessante å drøfte opp mot problemstillingen, med tanke på hvorvidt religion som del av kulturarv framstilles som en god dannelsesmessig idé.

Jeg vil derfor undersøke hver av læreplanenes tilnærminger til danning og sammenligne disse tilnærmingene med kategorial danningstenkning. Dette for å finne ut i hvilken grad hver av læreplanene oppfyller kravene til kategorial danning. Resultatene av dette kan fungere som et grunnlag man kan bygge videre på, og som en måte å finne ut hvilke forbedringer som kan bidra til en potensiell vei videre mot kategorial danningstenkning i KRLE-faget.

2.3.1.1 L93 som kategorial danningstenkning?

Kapittelet om *Det allmenndannede mennesket* begynner med at «Opplæringen skal gi god allmenndannelse» (L93, s. 35), og «Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu» (L93, s. 35). Videre fortsettes det med at denne gode allmenndannelsen avhenger av å tilegne seg konkrete kunnskaper om menneske, samfunn og natur, der disse kan gi overblikk og perspektiv. Det vektlegges også i planen at en del av allmenndanningen avhenger av å bli moden og kyndig nok til å møte livet, både praktisk, sosialt og personlig. Man tilegner seg gjennom allmenndanningen egenskaper og verdier til å leve og virke sammen med andre på en berikende måte (L93, s. 35).

I utdypningen av disse formuleringene uttrykker forfatterne en flertydig oppfatning av allmenndannelsen. Både det å ha en helhetlig forståelse basert på forhåndskunnskaper og en helhetlig referanseramme blir vektlagt. De tar blant annet utgangspunkt i en sentral tanke fra opplysningstiden om at slike referanserammer for forståelse og fortolkning avhenger av at alle i samfunnet har en felles forståelse for «bakgrunnsinformasjonen» til den offentlige debatten. Hvis ikke, står man i fare for udemokratisk manipulasjon og sosiale ulikheter (L93, s. 36). Dette samstemmer med Høhr (2011) sine framstillinger av Klafkis kategoriale tenkning, der det eksemplariske illustrerer opplysningstidens forestilling om folkets suverene makt, og om autonomitanken som et av den eksemplariske undervisningens delmål (Høhr, 2011, s. 168-169).

I kapittelet om *Det allmenndannede mennesket* legger forfatterne samtidig vekt på at bakgrunnsinformasjonen til den offentlige debatten kan forankres i historiske hendelser. Her referer de blant annet til grunnlovens maktfordelingsprinsipp fra samlingen på Eidsvoll i 1814, noen utvalgte klassikere i litteraturen, og tegnene på værkartet som eksempler på slike forankringer. Uten å inneha slike forståelsesrammer, altså denne bakgrunnsinformasjonen, kan man risikere å bli fremmedgjort i eget land (L93, s. 36).

Her er det to mulige tolkninger som begge kan ansees som reelle, fordi et utfall utfra den ene tolkningen er like mulig som den andre. Den første tolkningen er lik de tolkningene jeg tok for meg under den analytiske presentasjonen av kulturarvstenkning som material danningstenkning. I så fall kan bakgrunnsinformasjonen anses som et klassisk innhold som ikke tar stilling til forandringer i tiden. Dermed fungerer ikke dette som et innhold som gir gjenklang hos elevene, slik at de klarer å relatere innholdet til sin egen virkelighet (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 33-34).

Den andre tolkningen forutsetter derimot at man som lærer har lagt til rette for disse manglene. Dersom man som lærer makter å legge til rette for at de utvalgte historiske hendelsene fungerer som del av et eksemplarisk innhold i undervisningen, der det oppfyller innholdskriteriene om det elementære lag, det historisk-elementære lag og det fundamentale lag, vil man i så fall kunne si at man har lagt til rette for kategoriale dannelsesmuligheter (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 35-46).

Kapittelet setter også internasjonalisering i fokus, under undertittelen *Internasjonalisering og tradisjonskunnskap*. Her finnes en rekke formuleringer om Norges internasjonale rolle. Der utfordringer i lys av denne rollen fordrer krav om større teknisk og vitenskapelig kyndighet blant befolkningen (L93, s. 38-39). I disse formuleringene skimter man antagelig det tidligere nevnte oppgjøret fra Hernes-utvalget med den sosialpedagogiske tenkningen og det som ble ansett som manglende kunnskaper og ferdigheter blant befolkningen (Helsvig, 2021, s. 243-246).

Samtidig uttrykkes det her at den økte spesialiseringen og kompleksiteten i verdenssamfunnet krever fortrolighet med felleskapet i norsk kultur, og bevissthet rundt «...de verdier som må veilede våre valg» (L93, s. 39). Her argumenteres det for at den gode allmenndannelsen skal bidra til nasjonal identitet og tradisjon. Spesielt interessant er tanken om at en nasjonal identitet og solidaritet strammer båndene mellom landets generasjoner, og innlemmer nykommere gjennom en opplæring som «...gir respekt og aktelse for det mennesker før oss har utrettet, og lar oss plassere oss selv i en historisk utvikling» (L93, s. 39).

Dette er formulert med et lignende språk og tankemåte som den kulturarvspositive tenkningen jeg argumenterte for i den første analytiske presentasjonen. Her vil jeg imidlertid trekke denne tolkningen litt videre, fordi man også kan sammenligne deler av denne tenkning med områdene innenfor Biestas multidimensjonalitet (Biesta, 2011, s. 31-33).

Blant annet minner tankene om internasjonalisering og et ønske om økte kunnskaper og ferdigheter om en kvalifiseringstanke eller funksjon. Samtidig minner tanken om den nasjonale identiteten og solidariske tenkningen, forankret i norsk kultur og tradisjon, om en sosialiseringstanke, der man innlemmes i en eksisterende kulturell orden som man er med på å videreføre (Biesta, 2011, s. 31-32).

Tanken om at den gode allmenndannelsen innebærer tilegnelse av kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig kan derimot tolkes som en tanke om at individet skal utvikle seg til et subjekt (L93, s. 35). Utenom denne enkelte formuleringen er det derimot lite som tyder på at subjektiviseringsområdet til Biesta spiller en stor rolle i dette allmenndannelseskapittelet. Det er et tilsynelatende overordnet fokus på at individene skal dannes til å leve et liv som medlemmer av den eksisterende norske tradisjonskulturen, og dermed også et overordnet fokus på sosialiseringsområdets funksjon (Biesta, 2011, s. 31-32).

Samtidig kan man argumentere for at allmenndannelsesstenkningen her har tatt høyde for Klafkis innvendinger mot en klassisk danningstilnærming. Gjennom en opplæring som lar oss «... plassere oss selv i en historisk utvikling» (L93, s. 39), er det rimelig å tenke at forfatterne av L93 hadde et ønske om at danningen skulle bidra til å kunne takle nye utfordringer basert på samfunnsendringer (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 33-34).

Rent språkmessig minner disse avsluttende formuleringene i kapittelet om Klafkis forklaringer av den fundamentale tenkemåten. En opplæring som gir «... respekt og aktelse for det mennesker før oss har utrettet ...» (L93, s. 39), og god allmenndannelse som viser hvordan menneskenes globale utvikling gjennom historien «... er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen ...» (L93, s. 39).

Gjennom å tilegne seg en dypere forståelse med dette utgangspunktet som et kategorialeksemplarisk innhold, vil elevene kunne skape en ny og sterkere tilknytning til en grunnretning, med en varig grunnholdning, både på et kognitivt plan, og på et emosjonelt plan (Straum, 2018, s. 44-46). I dette tilfellet kan en tolkning være at L93 framstiller det å bli eksponert for og opplært gjennom kulturarv og tradisjon som et elementært og historisk-elementært innhold. Dette innholdet skal fungere kategorialeksemplarisk, og dermed skape en fundamental tenkemåte. Denne fundamentale tenkemåten henger sammen med og skaper en varig grunnholdning til en grunnretning (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 35-46).

Dersom man skal knytte dette kulturarvsutgangspunktet opp mot Klafkis grunnretninger, er det rimelig å argumentere for at grunnretningene som har med språk, litteratur, kultur og

historisk-politisk kunnskap og danning å gjøre, er de som ligner mest på tenkningen i L93. Her kan man samtidig argumentere for at tenkningen også kan knyttes opp mot filosofiske, livssynsmessige, og til dels religiøse og trosmessige grunnretninger (Straum, 2018, s. 42-43). Her er det verdt å nevne at selv om Klafki ikke anså grunnretningene han listet opp som en strikt katalog, ble den religiøse danningen utelatt fra hans senere framstillinger av grunnretningskategorier (Straum, 2018, s. 43).

Dersom man tar utgangspunkt i dommen over KRL-faget og § 2-4 i opplæringsloven om å unngå forkynning, er det ikke helt urimelig å tenke at Klakfis utfasing av den religiøse og trosmessige grunnretningen har noe med slike problemstillinger å gjøre (Amble, 2007; Opplæringslova, 2005b). Om forfatterne av kapittelet ikke ordlegger seg på en slik måte at kristen tro blir forkynnet, er det, som tidligere vist, en gjennomgående tanke i L93 om at den kristne tradisjonen i Norge er en viktig del av kulturarven og grunnlaget i opplæringen (L93, s. 17-20, 39).

Ut fra en slik innfallsvinkel styrkes dermed inntrykket av at tenkningen i L93 kan sammenlignes med Klakfis kategoriale danningstenkning. Likevel minner den fortsatt mest om et noe ensidig utgangspunkt i en klassisk danningstenkning (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 33-34). Dermed styrkes også inntrykket av at tenkningen i L93 er styrt av en eksisterende kulturell 'orden' innenfor Biestas sosialiseringssområde. Individets autonome og uavhengige tenkning og handling representeres som tidligere nevnt minimalt i L93. Dermed kan man tolke subjektiveringsområdets funksjoner som nedprioriterte. De inntar en underordnet rolle.

Ut fra en slik tolkning kan man anta at det ville være vanskelig å bli uavhengig av den norskkulturelle 'ordenen' man blir sosialisert inn i (Biesta, 2011, s. 31-33). I så fall vil en, ved å ha en allmenndannelse som ikke tar tilstrekkelig høyde for alle områdene i Biestas multidimensjonalitet, stå i fare for å mangle det skjønnsmessige aspektet. Dermed svekkes også elevenes evner til å behandle de normative sidene innenfor ulike kontekster (Fuglseth, 2018, s. 78-79; Ryen, 2020, s. 13-14).

Tenkningen i kapittelet om *Det allmenndannede mennesket* samstemmer dermed heller ikke helt med tanken om danning som individuering. At den foregår forskjellig fra person til person, slik som i Hohr (2011) sin redegjøring av Klakfis danning for alle (Hohr, 2011, s. 169-170).

Ut fra disse tolkningene kan man med andre ord argumentere for at forfatterne av L93 uttrykker et ønske om å fremme en allmenndanningstenkning som har likhet med Klafkis kategoriale danningsstenkning, slik den framstilles hos Høhr (2011), Straum (2018), Fuglseth (2018) og Ryen (2020). Samtidig tyder disse tolkningene på et litt mangelfullt subjektiveringsområde, vurdert ut fra multidimensjonaliteten til Biesta. Dette støtter dermed også Biestas tanke om at ikke all undervisning bidrar til å gjøre individer til subjekter (Biesta, 2011, s. 32-33). Selv om L93 har forsøkt seg på kategorial danningsstenkning, er det dermed grunn til å påstå at den ikke oppfyller alle de kategoriale innholdskriteriene i tilstrekkelig grad.

2.3.1.2 LK20 som kategorial danningsstenkning?

I LK20 finnes det også en rekke formuleringer om danning, der forfatterne forsøker å definere danningens formål og hvordan den foregår i skolen. Under tittelen *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i den overordnede delen av LK20, finner man en utbrodering av skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag. Her blir disse framstilt som gjensidig avhengig av hverandre, der «Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene med å løse dette doble oppdraget» (LK20, 2019a). I de to første avsnittene veksler forfatterne mellom å forklare danningens mål og å forsøke å forklare selve dannelsingsprosessen.

Dannelsingsprosessen blir framstilt som en livslang prosess som har «... enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (LK20, 2019a). Det vektlegges at opplæringen skal gi et «... grunnlag for å forstå en selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (LK20, 2019a). På samme tid skal den gi et godt utgangspunkt for deltakelse i utdanning, og i arbeids- og samfunnslivet. I tillegg bemerker de at skolen må anerkjenne egenverdien i barndommen og ungdomstiden (LK20, 2019a).

Forklaringen av danning i de to første avsnittene kan i stor grad sammenlignes med områdene i Biestas multidimensjonalitet. Formuleringene gjenspeiler kvalifiseringsområdet, der elevene skal kvalifiseres til både utdanning og arbeids- og samfunnslivet, altså til å utføre arbeid og være funksjonelle individer (Biesta, 2011, s. 31). Her er det også en større vektlegging av enkeltindividets utvikling, med ord som frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Denne typen formulering har noen likheter med Biestas subjektiveringsområde, der det å være fri og selvstendig kan sammenlignes med å være mer autonom og uavhengig i tenkning og handling (Biesta, 2011, s. 32-33). Målet om at opplæringen skal gi et grunnlag til å forstå seg selv gjør også en slik fortolkning mulig.

Man kan, med et utgangspunkt i formuleringen om å forstå «... andre og verden ... for å gjøre gode valg i livet» (LK20, 2019a), tolke fram noe som minner om sosialiseringsområdet til Biesta. Der andre mennesker og påvirkninger fra verden rundt er med på forme individets tilhørighet innenfor et felleskap (Biesta, 2011, s. 31-32). Det er derimot lite ellers som minner om eller lett kan assosieres med 'orden'-tenkningen innenfor sosialiseringsområdet til Biesta. Med mindre man anser selve tanken om at skolen «... har både et dannelsingsoppdrag og utdanningsoppdrag» (LK20, 2019a) som en slags overordnet skolekulturell orden.

I så fall vil en slik form for danningstenkning som framstilles her, også til en viss grad kunne inkludere sosialiseringsområdet (Biesta, 2011, s. 31-32). Dette doble danning- og utdanningsoppdraget til skolen, som sosialiseringsområde eller ikke, kan til dels leses som en form for allmenndanningstenkning. Utfra de to første avsnittene kan danning og utdanning i så fall forstås som de to fremste målene til skolen.

Selv om beskrivelsene framstår som noe vage og lite utfyllende sammenlignet med Hohn (2011) sin beskrivelse av det tredelte målkomplekset i Klafkis kategoriale danning, kan man i alle fall sammenligne formuleringen: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (LK20, 2019a) med en tanke om at utdanningen skal oppfylle målene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Hohn, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49).

Barndommen og ungdomstiden bemerkes som livsperioder med egenverdi. Dette kan tolkes som en måte å si at elevene er individer som har sine egne liv de må lære å forholde seg til, også utenfor skolelivet. Dette samstemmer med Klafkis sentrale poeng om at det eksemplariskkategoriale ikke er bundet til skolen, men at det også kan forekomme ellers i livet (Hohn, 2011, s. 168; Straum, 2018, s. 38-39).

Denne tilnærmingen støttes av Biesta (2021) som påpeker at læring også forekommer utenfor undervisningssituasjoner (Biesta, 2021, s. 48). Med andre ord er de individer som også er subjekter i sine egne liv, noe som styrker tanken om at LK20 har tatt stilling til subjektiveringsområdet i Biestas multidimensjonalitet (Biesta, 2011, s. 32-33). Elevenes subjektive livserfaringer, både i og utenfor skolen, kan med andre ord ansees som del av danningstenkningen i LK20, i større grad enn i L93.

I det tredje og siste avsnittet under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i den overordnede delen av LK20 forsøker forfatterne å forklare dannelsesprosessen på en mer detaljert måte:

«Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.» (LK20, 2019a)

I dette avsnittet framstilles dannelsesprosessens formål om å «... danne hele mennesket ...» (LK20, 2019a). Men utfra en tanke om å gi alle elevene en mulighet til å «... utvikle sine evner» (LK20, 2019a). Dette vekker en umiddelbar assosiasjon til den tidligere tolkningen av LK20s dybdelæringstenkning i den andre analytiske presentasjonen. Der den forstås som sammenlignbar med formal danningstenkning. Danningens fremste formål framstilles som det å sørge for at elevene utvikler evnene sine, i likhet med hvordan evneformalistene fokuserte på evneutvikling som danningens formål (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 35).

Denne tenkningen kan man også sammenligne med en tanke om et overordnet fokus på kvalifiseringsområdets funksjoner i Biestas multidimensjonalitet (Biesta, 2011, s. 31). Dermed får man her et inntrykk av at LK20 viser en skiftende eller vekslende tilnærming til danning, mellom en formal og mer kategorial tilnærming.

Resten av det siste avsnittet går ut på å forklare hvordan dannelsesprosessen foregår. Her beskrives dannelsesprosessen mest ut ifra *når* danningen forekommer, eller *når* den har mulighet til å forkomme. Framstillingen av dannelsesprosessen har flere likheter med Klafkis framstilling av kategorial danning. Blant annet framstiller forfatterne hvordan danning kan forekomme gjennom å tilegne seg kunnskap og innsikt innenfor ulike faglige temaer (LK20, 2019a).

Disse faglige temaene kan sammenlignes med Klafkis forskjellige grunnretninger (Straum, 2018, s. 43-44). For eksempel er det å få «... kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (LK20, 2019a) sammenlignbart med Klafkis kategoriale danningstenkning om det elementære og det fundamentale innenfor ulike grunnretninger, slik som danning innenfor språk, litteratur og kulturkunnskap og historisk-politisk danning (Straum, 2018, s. 43-44).

Fysisk fostring, håndverksmessig og teknisk danning og sosial danning dekkes tilsynelatende også gjennom flere av disse formuleringene, slik som at danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer, et bredt spekter av aktiviteter, gjennom fysisk og estetisk utfoldelse og på egen hånd og i samarbeid med andre (LK20, 2019a; Straum, 2018, s. 43-44). Det er derimot verdt å bemerke at dette framstår som en noe overfladisk og kort forklaring av danning. I alle fall dersom man sammenligner med Klafkis komplekse og sammensatte forklaringer av kategoriale danning gjennom de elementære og det fundamentale lagene.

Utfra denne sammenligningen av LK20s dannelsesdefinisjon og Klafkis kategoriale dannelsesprinsipper, virker det som forfatterne av denne delen av LK20 har forsøkt å dekke dannelsesprosessen og dens formål på en helhetlig måte. Det korte og litt oppsummerende preget i disse formuleringene står i kontrast til L93s forholdsvis lange, utstrakte og dyptgående formuleringer om dannelsesprosessens avhengighet av konkret kunnskap og referanserammer.

Det er også konkret kunnskap og referanserammer som er det mest fraværende i LK20s formuleringer om danning. Selv om de nevner at elevene skal bryne seg «... på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff ...» (LK20, 2019a), står det ingenting om hvilket innhold som skal brukes som utgangspunkt for dette fagstoffet. Det vil med andre ord si, til tross for at LK20s dannelsesframstilling kan tolkes til å delvis dekke alle de tre områdene innenfor Biestas multidimensjonalitet, i tillegg til kort å ta stilling til Klafkis tenkning om elementære og fundamentale grunnretninger, mangler Klafkis forestillinger om det kategorialeksemplariske innholdet fra dannelsesbeskrivelsen. Det er tilsynelatende heller ingen referanser til det historisk-elementære laget, eller forestillinger om innholdets rolle generelt i dannelsesbeskrivelsene.

I tillegg er det som kan forstås som beskrivelser av allmenndanning noe vagt og lite utfyllende sammenlignet med Klafkis beskrivelser av målene med den kategoriale danningen (Biesta, 2011, s. 31-33; Hohr, 2011, s. 167-169; Straum, 2018, s. 36-46, 48-49). Ettersom

innholdskriteriene i Klafkis kategoriale danningsteori er grunnleggende forutsetninger for at den kategoriale danningen i det hele tatt kan finne sted, kan man med andre ord argumentere for at LK20s danningstilnærming ikke kan anses som kategorial danningstenkning i tilstrekkelig grad.

2.3.2 Den historiske læreplanutviklingens neste steg?

Sammenligningen av danningstenkningene i de to læreplanene med kategorial danningstenkning, viser at begge læreplanenes forfattere har forsøkt å formulere helhetlige dannelsesbeskrivelser utfra en intensjon om å forklare danningen og dens rolle i skolen. Tolkningene fra sammenligningen viser samtidig at begge læreplanene har ulike mangler som hindrer dem i å oppfylle alle kravene som ifølge Klafki må til for at kategorial danning skal kunne forekomme.

Begge de respektive tolkningene er dermed med på å støtte de tidligere analytiske posisjonene. Der kulturarvstenkningen i L93 framstår som sammenlignbar med material danningstenkning, og dybdelæringstenkningen i LK20 sammenlignbar med formal danningstenkning. Viktigere å bemerke, er at sammenligningen aktualiserer et viktig perspektiv i denne analytiske presentasjonen. Hver av læreplanene, som tidligere nevnt, kan anees å representere tenkningsutgangspunkter i strømninger, bevegelser eller svingninger i historien (Helsvig, 2004, 2021).

Begge læreplanene representerer hver sin historiske fagfornyelse. Dette gjør det mulig å tolke hver av dem som del av de historiske svingningene som framstilles hos Helsvig (2004, 2021). L93 eksisterer kulturarvstenkningen som del av et historisk oppgjør med sosialpedagogikken. I LK20 eksisterer dybdelæringstenkningen som et slags svar på problematikken rundt kulturarvstenkningen i L93, et slags oppgjør med tradisjonstenkningen.

På samme vis som det flere ganger opp igjennom norsk historie har blitt tatt oppgjør med ulike måter å tenke religionsfaglig, for eksempel gjennom det gradvise oppgjøret med dåpsopplæringens rolle i skolen, vil jeg her forsøke å beskrive en vei videre fra det 'dybdelæringsparadigmet' vi nå kan sies å være inne i (Bråten & Skeie, 2020, s. 1-4; Helsvig, 2004; 2021, s. 233-236, 243-251).

Dersom man tar utgangspunkt i Klafki, Benner og Biestas tenkning rundt skole og undervisningspraksis, kan man kanskje anse det jeg nå ønsker å presentere som et bidrag til en «... paradigmestrid ...» (Fuglseth, 2018, s. 79). Eventuelt kan det sees som et forslag til et oppgjør med dybdelæringstenkningen, i likhet med oppgjørene som framstilles hos Helsvig

(2021) (Helsvig, 2021, s. 233-234). Jeg ønsker i hvert fall å se på det som en videreutvikling av den religionsfaglige danningstenkningen, gjennom en potensiell forening av de positive sidene ved de to læreplanene knyttet til kategorial danningstenkning jeg hittil har tatt for meg. På lignende vis som Klafki forsøkte å forene de gunstige sidene i de materiale og formale danningperspektivene gjennom 'den dobbeltsidige åpningen' i sitt kategoriale danningperspektiv (Straum, 2018, s. 35-36).

L93s kulturarvstenkning framstår i stor grad med utgangspunkt i et tradisjonelt kultursyn, slik som tidligere vist. Dermed mangler den et postmoderne fokus på individet, gjennom et mer moderne eller postmoderne pluralitetssyn som kan ansees å prege det norske samfunnet i nåtiden (Breidlid, 2012, s. 4; 2017, s. 16). Dette gjør at L93 framstår, som tidligere nevnt, noe utilpasset nåtiden. L93 framstår dermed med et ubalansert forhold mellom sosialiseringområdet og subjektiviseringsområdet i Biestas multidimensjonalitet. Dermed framstår den også med flere likheter til material danningstenkning enn med kategorial danningstenkning (Biesta, 2011, s. 31-33; Hohn, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

LK20 viser derimot, utfra de tidligere analysene, en noe mer balansert multidimensjonalitet, og et kultursyn som er mer tilpasset et moderne eller postmoderne samfunn (Biesta, 2011, s. 31-33; Breidlid, 2012, s. 4; 2017, s. 16). LK20 og KRLE-fagets tydelige mangel på historiske perspektiver og et bestemt og konkret innhold, viser derimot hvordan dybdelæringstenkningen fortsatt framstår som formalistisk (Hohn, 2011, s. 165-166; Ryen, 2020, s. 13-14; Straum, 2018, s. 32, 34-35, 39-40). I lys av Klafkis kategoriale danningkriterier kan man se mangelen på historiske perspektiver i LK20 som et tydelig og mulig forbedringsområde. Dette kan være et sted å starte i en eventuell videreutvikling av den norske læreplanen (Breidlid et al., 2018; Larsen, 2018a, s. 44-45; 2018b, s. 23).

2.3.3 De historiske perspektivenes rolle i KRLE-faget

Her åpner det seg med andre ord en mulighet til å diskutere hvilken rolle de historiske perspektivene spiller i KRLE-faget, og om det finnes noen gode måter for hvordan man kan reimplementere historiske perspektiver og innhold i faget. Dersom vi ønsker å sikre at fagets danningstenkning skal kunne fungere i tråd med Klafkis kategoriale danningsteori, er det viktig at danningstenkningen oppfyller de forskjellige innholdskriteriene i Klafkis kategoriale danningstenkning.

Ettersom det er LK20 som er den nåværende gjeldende læreplanen, er det naturlig å ta utgangspunkt i en videreutvikling av tenkningen i denne. Dermed er det rimelig å tenke at det

er det innholdsmessige i form av historiske perspektiver som bør tas stilling til først. Det vil være sentralt å ta stilling til hvordan historiske perspektiver kan fungere i sammenheng med en kategorialeksemplarisk innholdstenkning, kanskje først og fremst med tanke på det historisk-elementære innholdskriteriet.

Ellers finnes det en fare for å få en materialistisk danningstilnærming til de historiske perspektivene og undervisningsinnholdet, i stedet for den kategoriale tilnærmingen som kreves for at innholdet kan fungere kategorialeksemplarisk (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 35-46).

Her vil jeg først ta for meg noen didaktiske perspektiver på hvilken rolle den historiske dimensjonen spiller i religionsfaget. Disse perspektivene vil jeg bruke som en inngang til å diskutere noen løsninger på hvordan kan reimplementere de historiske perspektivene i religionsfaget.

2.3.3.1 Religionshistorie som felles hukommelse

Halldis Breidlid (2019) skrev en debattartikkel ved navn *Hvor ble det av KRLE-faget?* som bidrag til den tidligere nevnte debatten rundt fagfornyelsens nedprioritering av historiske perspektiver (Breidlid, 2019). Breidlid (2019) dro her fram noen perspektiver på hvilken rolle de historiske perspektivene spiller i religionsfaget. Her problematiserte Breidlid (2019) mangelen på historiske perspektiver og et tradisjonsnivå i kjerneelementene i læreplanforslaget. Hun sammenlignet forslaget med KRL-faget fra L97 og 2015-versjonen av KRLE-faget. Ifølge Breidlid (2019) inneholdt disse læreplanene tydelige historiske perspektiver knyttet til fagets emner, noe hun mente manglet i det nye læreplanforslaget. Ifølge Breidlid (2019) er historiske perspektiver og tradisjonsforståelse en forutsetning for dybdelæringen (Breidlid, 2019, s. 15-18).

Et av hovedproblemene Breidlid (2019) tar for seg i artikkelen går ut på at religioner og livssyn ikke bare kan ansees som mangfoldige og varierte størrelser, men at de også har og er lange tradisjoner med røtter i historien. Breidlid (2019) refererer her til RLE-seksjonens tidligere nevnte debattinnlegg, der de vurderte formuleringene i kjerneelementene som glidende vekk fra innhold og over på form. Breidlid (2019) etterlyser her historiske perspektiver som en nødvendig innholdsmessig størrelse i KRLE-faget.

Breidlid (2019) argumenterer med dette for å legge til et tradisjonsnivå, i tillegg til det lokale, nasjonale og globale nivået. Dette ville ifølge Breidlid (2019) kunne sikre at kjerneelementene ikke kun ble forstått empirisk og religionssosiologisk, men at tradisjonsnivået også ville

kunne vise hvordan religioner og livssyn har vokst fram i ulike kulturelle tradisjoner, der disse er avhengige av sine egne historiske og kulturelle kontekster (Breidlid, 2019, s. 17-18; Breidlid et al., 2018).

Ifølge Breidlid (2019) vil et tradisjonsnivå også kunne sikre at elevene får kunnskap om hvordan de ulike kulturelle kontekstene har båret fram «...tankegods, ideer, fortellinger og forståelsesformer» (Breidlid, 2019, s. 16) som hun mener det er umulig å forstå samtiden uten (Breidlid, 2019, s. 16).

Breidlid (2019) presenterer her en teori om en 'felles hukommelse' som knytter fortid og nåtid sammen, der denne fungerer som en tolkningsnøkkel til å forstå nåtidig religiøs praksis. Ved å forstå hvordan religion og kultur blir videreført gjennom sanselige erfaringer, knyttet til steder og hendelser som har med fortiden og historien å gjøre, skapes det ifølge Breidlid (2019) en tolkningsnøkkel i individet som kan brukes til å forstå hvordan fortiden har formet og fortsatt former nåtidige religiøse praksiser (Breidlid, 2019, s. 16).

Breidlid (2019) skrev denne artikkelen for fem år siden (anno 2023) som en innvending mot formuleringene som fantes i det daværende forslaget til hvordan kjerneelementene i den fornyede læreplanen i KRLE skulle se ut. Hun kommer mot slutten med et ønske om en styrkning av de historiske perspektivers rolle i læreplanen. Her stiller hun spørsmål ved om religionsfaget KRLE i det hele tatt er det samme faget, dersom dette ønsket ikke etterfølges (Breidlid, 2019, s. 22-23).

I ettertid vet vi at det ble implementert et tradisjonsnivå i det første kjerneelementet i den ferdigstilte fagfornyelsen av KLRE-planen, slik Breidlid (2019) foreslo. I tittelen på kjerneelementet står det derimot fortsatt «Kjennskap til religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En formulering Breidlid (2019) var kritisk til (Breidlid, 2019, s. 20-21). Det neste perspektivet jeg vil hente fram, tar for seg flere av de samme innvendingene mot den sistnevnte ferdigspilte læreplanen.

2.3.3.2 Religionshistorie som humanistisk dannelsingsdimensjon

I en avisartikkel fra Klassekampen 18. april 2023, som følger opp læreplandebatten rundt historiske perspektiver i nåtid, fem år etter at den skjedde, intervjues professor Øystein Brekke fra RLE-seksjonen på Oslomet. Tittelen på artikkelen er *Frykter for humaniora i skolen* (Larsen, 2023). Innledningsvis nevner journalisten de tidligere sakene fra 2018, og at Brekke her tar opp samme typen problematikk rundt mangelen på historiske perspektiver og samtidsfokuset i LK20. Brekke har sett på konsekvensene av denne tilnærmingen, tre år etter

skolereformen trådte i kraft. Brekke argumenterer i artikkelen for at religions- og livssynsfaget bør fylle en rolle som et humanistisk danningsfag, men at den svekkede historiske delen av faget hindrer dette målet (Larsen, 2023, s. 25).

Han mener fagfornyelsens ønske om å styre oppmerksomheten til elevene inn i et samtidsperspektiv, uten et historisk bakteppe, hindrer elevene fra å utvikle en forståelse for historiens lange linjer og å tenke fritt rundt eksistensielle spørsmål. Brekke får i artikkelen støtte fra historieprofessor Fredrik Thue som mener den norske skolen har blitt svært oppdragelsesorientert. Mangelen på historiske perspektiver i undervisningen fører ifølge Thue til at elevene lukkes inne i sin egen tid, uten mulighet til å utvikle historisk bevissthet rundt sin egen rolle i historien (Larsen, 2023, s. 25).

Brekke beskriver først hvordan dybdelæringstenkningen i fagfornyelsen, med fokus på samtidsperspektiver, fører til at norsk skole vender seg bort fra humanistiske perspektiver. Gjennom det mer ensidige fokuset på empiriske og sosiologiske perspektiver og samtiden mener Brekke at elevene mister de lange historiske linjene og bekjentskapet med tusenår lange tradisjoner tilknyttet religioner og livssyn.

Ifølge Brekke er denne kunnskapen helt sentral i KRLE-faget, fordi de historiske perspektivene er helt grunnleggende for å forstå hva religioner og livssyn i det hele tatt er som kunnskapsobjekter. Historiske perspektiver er ifølge Brekke derfor ikke bare et tema man kan prioritere opp eller ned, slik man gjorde i LK20 for å få plass til dybdelæring. Brekke sammenligner det å droppe de historiske perspektivene i KRLE-faget med å droppe å undervise om subtraksjon i matematikkundervisningen. Med andre ord gjør han rede for hvordan historiske perspektiver er like grunnleggende for KRLE som subtraksjon er i matematikken (Larsen, 2023, s. 25).

Ifølge Brekke er en annen konsekvens av denne tenkningen at elevene kun får lære om ulike samtidige menneskers svar på eksistensielle spørsmål, i stedet for å reflektere rundt og drøfte slike spørsmål ut fra sine egne ståsteder. Brekke sammenligner dette med puggingen av spørsmål og svar fra Pontoppidans klassiske lærebok fra den tidlige dåpsopplæringstiden (Helsvig, 2004). Pontoppidans bok inneholdt slike eksistensielle spørsmål, men også svar på disse spørsmålene som ble ansett som de riktige svarene.

Ifølge Brekke bryter en slik religionsundervisningstilnærming med målene for KRLE-faget, der faget hindres i å være en arena for formidling av humaniora og humanistiske fagperspektiver. Han mener dette fører til at «... vi overser skolens rolle i allmenndannelsen»

(Larsen, 2023, s. 25). Ved å gå vekk fra et innholdsorientert KRLE-fag og over til et kompetanseorientert fag med fokus på måling og testing av kunnskap, ødelegger man, ifølge Brekke, for elevenes utforskning av og refleksjon rundt eksistensielle spørsmål (Larsen, 2023, s. 24).

Thue støtter Brekkes skepsis til dybdelæring med at den som ideologi går ut på at eleven skal «... lære hvordan de lærer ...» (Larsen, 2023, s. 25) på bekostning av undervisning med historisk kunnskap. Fordi det ikke er plass til historiske perspektiver i undervisningen, mister elevene «...evnen til å sette seg selv og sin egen tid inn i en større sammenheng» (Larsen, 2023, s. 25).

Gjennom en konstant orientering rundt 'det nye' og et fokus på å være på høyde med sin egen tid, svekkes den allmenne kulturelle bevisstheten. Menneskerettigheter, toleranse og demokrati læres som noe nærmest naturgitt og etisk absolutt, mens disse i realiteten er sterkt knyttet til historiske forklaringer ifølge Thue (Larsen, 2023, s. 25).

2.3.3.3 Historiske perspektiver som et kategorialt innholdskriterium

Brekke viser hvordan mangelen på historiske perspektiver, flere år etter Breidlid (2019) sin etterlysning av dem, har ført til en skoletenkning som ikke oppfyller skolens allmendanningsaspekt. Ifølge Thue, er i stedet fokuset på en spesifikk oppdragelse av elevene først og fremst å være orientert rundt sin egen tid (Breidlid, 2019, s. 22-23; Larsen, 2023, s. 25). Brekke framstiller hvordan historiske perspektiver, og elevenes selvstendige refleksjon rundt disse, utgjør en hel dimensjon av religionsfaget som mangler i dybdelæringstenkningen i LK20. Ved å kutte vekk denne delen av faget, mister faget også allmenndanningstilnærmingen.

Dette kan sammenlignes med Ryen (2020) sin framstilling av hvordan tilnærmingen til kritisk tenkning i CT-bevegelsen ikke inneholder de skjønsmessige aspektene som kreves dersom elevene skal lære å reflektere rundt ulike typer innhold på en selvstendig måte (Larsen, 2023, s. 25; Ryen, 2020, s. 5-9).

Gjennom CT-bevegelsens tilnærming til kritisk tenkning, tar den kritiske tenkningen, ifølge Ryen (2020), innholdets plass i undervisningen. Her inntar den kritiske tenkningen rollen som en prosedyre eller metode som skal transformere elevenes tenkemåte. Elevene begynner å tenke slik som prosessen tenker (Ryen, 2020, s. 5). Her kan elevene sees på som beholdere som fylles opp med den kritiske tenkningens metode, der denne metoden fungerer som et

innhold som skal endre dem til det bedre. Med andre ord ligner dette tenkningen i de materiale danningstradisjonene (Hohr, 2011, s. 164-165; Straum, 2018, s. 33).

Gjennom CT-tilnærmingen adopterer elevene den kritiske tenkningens metode som et ideologisk utgangspunkt. Metoden viser dem hvilken måte de skal finne fram til svarene på, uten at elevene nødvendigvis har noen forståelse for konteksten til innholdet de skal behandle. Ryen (2020) sammenligner CT sin tilnærming til kritisk tenkning med å forsøke å drøfte etiske problemer utfra en grammatisk tilnærming. Etiske problemstillinger har ikke faste universelle regler, slik som grammatikken, men krever at elevene klarer å behandle og bedømme variable skjønnsmessige dimensjoner. Problemet er at CT sin tilnærming til kritisk tenkning, med en slik grammatikkliggende tankegang, ifølge Ryen (2020), ikke tar hensyn til dette. Dermed lærer ikke elevene hvordan de manøvrerer det skjønnsmessige, og klarer dermed heller ikke å reflektere rundt slikt innhold på egenhånd (Larsen, 2023, s. 25; Ryen, 2020, s. 5-9).

På samme måte styres KRLE-undervisningen gjennom LK20, slik Brekke framstiller den, mot at elevene skal ta utgangspunkt i å kartlegge spesifikke svar på eksistensielle spørsmål fra spesifikke personer, uten å ha noen dypere forståelse for hvor spørsmålene kommer fra og hvilken kontekst de har oppstått i historisk. I stedet for å tenke seg fram til sine egne svar på disse spørsmålene, får de svarene servert utenfra (Larsen, 2023, s. 25).

Sagt på en annen måte, bidrar ikke undervisningen til å gjøre elevene mer autonome og uavhengige i tenkning og handling. En oppfyller heller ikke til Klafkis dannelses mål, slik som autonomitanken (Hohr, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49). Dette samsvarer slik med Brekkes tanke om at dybdelæringstenkningen hindrer skolens allmenndanningsrolle (Larsen, 2023, s. 25).

Teorien om en felles hukommelse, slik den er framstilt av Breidlid (2019), fungerer som en tolkningsnøkkel til å forstå sammenhengen mellom fortid og nåtid, og minner delvis om Klafkis tenkning innenfor det historisk-elementære laget i den kategoriale danningsteorien. Mer spesifikt minner den om Klafkis tanke om fortettede og representative kilde-eksempler som skaper forståelse for fortiden i nåtiden. For eksempel minner tanken om hvordan religion og kultur knyttes til konkrete steder og hendelser som har med fortiden og historie å gjøre, om hvordan historisk genuine særtrekk viser seg gjennom spesifikke representative kilde-eksempler fra historiske epoker eller hendelser (Straum, 2018, s. 39).

Her er det likevel noen forskjeller mellom de eksemplene Breidlid (2019) presenterer i artikkelen, og de som Klafki presenterer under det historisk-elementære laget. Breidlid (2019) knytter eksempelvis det historiske aspektet opp mot høytidsfeiringen i nåtiden, der ulike religiøse grupper minnes historisk viktige hendelser innenfor gruppens tradisjonelle kultur (Breidlid, 2019, s. 16). Klafki framstiller derimot et lag i dannelsesprosessen der historiske hendelsers kontekster kan jobbes med og forstås i nåtiden, gjennom å reflektere rundt tekster som inneholder beskrivelser eller forklaringer av og fra tiden de tilhører (Straum, 2018, s. 39-40).

Selv om tilnærmingene er noe ulike, kan man argumentere for at begge er måter å reflektere rundt historiens påvirkning på nåtiden. Målet kan i begge tilnærmingene være å forstå deler av hvorfor verden er slik som den er i dag, utfra ulike hendelser eller kunnskapsobjekter fra historien.

Utfra perspektivene til både Breidlid (2019) og Brekke kommer det tydelig fram at den historiske dimensjonen er en helt sentral del av religionsfaget. Både for at KRLE-faget i det hele tatt skal være et helt og fungerende fag, men også for at det skal fungere i rollen som et humanistisk dannelsesfag. Utfra sammenligningen av Brekkes innvendinger mot dybdeløring og Ryen (2020) sine innvendinger mot CT, kan man argumentere for at det å kutte historiske perspektiver fra læreplanen fjerner en grunnleggende dimensjon fra undervisningen. I verste fall hindres KRLE-faget i å kunne oppfylle allmenndannelsesoppgaven, slik Brekke framstiller det, dermed også Klafkis mål for den kategoriale danningen (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 35-46).

Breidlid (2019) viser derimot en potensiell måte å videreutvikle religionsfaget på, utfra en kategorial dannelsesvinkling. Dette gjennom teorien om en felles hukommelse, ettersom denne har noen likheter med det som framstilles i det historisk-elementære innholdskriteriet til Klafki (Breidlid, 2019, s. 16; Straum, 2018, s. 39-40). Med utgangspunkt i det ovenfornevnte, vil jeg nå drøfte noen av mulighetene og utfordringene rundt reimplementeringen av historiske perspektiver i KRLE-undervisningen.

2.3.4 Det diskursive hegemoniet

Felles hukommelse-teorien, slik den framstilles hos Breidlid (2019), står i en indre sammenheng med kulturkompleksitetsteorien jeg presenterte fra Breidlid (2012); (2017) i den første analytiske presentasjonen. I kulturkompleksitetens prosessuelle kultursyn, slik Breidlid

(2012); (2017) forklarer det, skaper individene bånd til andre på tvers av de ulike kulturelle tilknytningene de har til sine egne samfunnsgrupper.

Det som foregår her er ikke helt ulikt tanken om å forstå nåtidig religiøs praksis utfra en felles hukommelses tradisjonsorienterte røtter (Breidlid, 2019, s. 15-16). Begge beskrivelsene framstiller en idé eller forestilling om at individer, i mer eller mindre grad, tilhører spesifikke grupper gjennom historiske røtter. Samtidig som de holder fast på det postmoderne fokuset om at individene har individualitet og selvstendighet utenfor gruppen eller gruppene de tilhører. Hver av individene har respekt og forståelse for hverandres ulike kulturelle og historiske gruppetilhørighet, men møtes likevel for å skape bånd som likestilte mennesker og individer på et overordnet plan (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s. 16-17; 2019, s. 15-16). I det sistnevnte kan man også se noen likheter med autonomitanken til Klafki som danningens hovedmål (Hohr, 2011, s. 169; Straum, 2018, s. 48-49).

Dette leder fram mot en mulig løsning for videreutvikling av danningstenkningen i KRLE-faget, for eksempel utfra kulturarv. L93 viser til en tenkning om en felles referanseramme med lignende tanker om historiske røtter. Dette skal hjelpe elevene med å forstå historiens betydning for nåtiden, og hvordan verden forandrer seg gjennom endringer i historien (L93, 1993, s. 17-18, 36-39). Breidlid (2012); (2017) målbærer derimot et kritisk syn på kulturarvstenkning, spesielt den som finnes i L93. Slik som jeg viste tidligere i den første analytiske presentasjonen.

Breidlid (2012) er spesielt kritisk til det hun framstiller som den nasjonale hegemoniske diskursen som forstår kulturarven som 'den kristne kulturarven', 'den kristen-humanistiske kulturarven', eller 'vår kristne kulturarv'. Her er hovedpoenget hennes at denne begrepsbruken er upresis og ikke har opplagte tolkninger.

Breidlid (2012) framstiller hvordan det å snakke om kulturarv og kristne verdier på en slik måte er et forsøk fra politikere om å bruke dem som alliansepartnere til å legitimere hjertesakene sine. Ulike partier hevder på denne måten «... å bygge på kulturarven og de kristne verdiene ...», mens de i realiteten har svært ulike prioriteringer (Breidlid, 2012, s. 13). Her trekker Breidlid (2012) fram Bostadutvalget og dets arbeid med formålsparagrafen.

Breidlid (2012) redegjør for hvordan den nye formålsparagrafen Bostadutvalget arbeidet med utløste reaksjoner, blant annet fordi Bostadutvalget satte menneskerettighetsverdier og fellesverdier som de primære premissleverandørene i formålsparagrafen. Det vil si at verdier som «... åndsfridom, likeverd og solidaritet ...» (Breidlid, 2012, s. 14) ble satt i en overordnet

posisjon i forhold til det kristne og humanistiske utgangspunktet. Formuleringen over kom i stedet for formuleringen «... kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon ...» (Breidlid, 2012, s. 14). Reaksjonene gikk på at referansene til kristen tradisjon var for svak. Dermed mente mange at den kristne kulturarven ble borte, noe som ifølge kritikerne gjorde paragrafen uklar i forhold til verdiforankringen. Det vil altså si at forankringen i religion og kultur for enkelte var viktigere enn en forankring i verdier (Breidlid, 2012, s. 14).

Breidlid (2012) argumenterer derimot for at Bostad-utvalgets formulering var atskillig klarere enn tidligere formålsparagrafer, og at Stortinget rett og slett ikke våget å ta det spranget, «... å sette fellesverdiene først, som noe alt annet skal måles mot» (Breidlid, 2012, s. 15). Ifølge Breidlid (2012) ble i stedet utvalgets innstilling snudd på hodet i den endelige paragrafen. Der den kristne og humanistiske arven og tradisjonen forble høyere rangert, som det primære verdimeslige formålspremisset for opplæringen (Breidlid, 2012, s. 15).

2.3.5 En filosofisk danningstilnærming til skolens formål

Den nåværende formålsparagrafen inneholder en lignende formulering, slik som vist i innledningen. Verdiforankringen i kristen og humanistisk arv og tradisjon står i et overordnet i et overordnet forhold til de felles verdiene (Opplæringslova, 2005a). I likhet med Breidlid (2012) anser jeg forslaget til Bostadutvalget som et reelt forsøk på å unngå en lovmessig formålsparagraf med forankring i det diskursive hegemoniets politisk påvirkede og upresise definisjon av kulturarv og kristne verdier (Breidlid, 2012, s. 14). De foreslo en slags gylden middelvei.

I den følgende drøftingen vil jeg derfor ta for meg noen av filosof Inga Bostads refleksjoner rundt arbeidet hun og de andre i Bostadutvalget utførte. Her vil jeg også hente inn noen perspektiver fra tidligere nevnte professor Øystein Brekke, der han trekker disse tankene inn i en danningmessig og didaktisk religionsfagkontekst.

2.3.5.1 Et nytt perspektiv på kristne verdier, kulturarv og kulturarvstenkning

Filosofen Inga Bostad var leder for det regjeringsoppnevnte Bostadutvalget som bestod av representanter fra kulturliv, akademia og politikk, samt tros- og livssynssamfunn, slik som Den norske kirke, Islamsk råd og Human-Etisk Forbund (Brekke, 2022a, s. 195). Utvalget arbeidet sammen med utformingen av den nye formålsparagrafen, utfra et mandat om å «klargjøre de verdiene som binder nasjonen sammen i et felleskap» (Bostad, 2008, s. 153).

I kapittelet ved navn *Synlige verdier og usynlig dobbelmoral* fra boka *Verdier*, tar Bostad (2008) for seg tenkningen hun og de andre i utvalget gjorde seg under utformingen av

formålsparagrafen. Hun viser også til noen refleksjoner hun hadde i ettertid av arbeidet (Bostad, 2008).

Ettersom mandatet til Bostadutvalget ligner noe på mine egne forskningsspørsmål, vil jeg her forsøke å drøfte videre rundt noen av refleksjonene til Bostad (2008). Dette utfra en formening om at det her kan finnes noen ideer og tanker rundt verdier og kulturarvstenkning som kan fungere veivisende. Dette som en måte å tilnærme seg kulturarvstenkning i en eventuell videreutvikling av danningstenkningen i KRLE-faget.

Bostad (2008) nevner innledningsvis at utvalget vurderte å «... legge hele den eksisterende formålsparagrafen i skuffen ...» (Bostad, 2008, s. 140) og starte utformingen på nytt. Dette utfra en forestilling om at oppdraget de hadde blitt gitt, kunne forstås som en historisk mulighet til å bruke noen konkrete verdier som utgangspunkt til å tenke nytt om religiøs og historisk-kulturell forankring (Bostad, 2008, s. 140).

Denne forestillingen kan argumenteres for utfra den videre refleksjonen til Bostad (2008). Formålet med opplæringen som en del av opplæringsloven, ligger på toppen av styringsdokumentene til skolen. Dette sier, ifølge Bostad (2008), både noe om hvilken betydning en slik lovbestemmelse har, men også noe om «... viljen til, og troen på, en fellesskole som både skal virke allment dannende og sikre at kunnskap knyttes til verdier» (Bostad, 2008, s. 140). Bostad (2008) konkluderer dette avsnittet med at den ovenfornevnte refleksjonen gjør det viktig å avklare skolens rolle som både kunnskapsbasert arena og dannelsesinstitusjon (Bostad, 2008, s. 140).

Her foretar Bostad (2008) en refleksjon og diskusjon rundt hvilke verdier som kan sies å være grunnverdier i Norge. Det vil si, om det finnes noen verdier som skal ansees å være av en mer grunnleggende, fundamental og omfattende art (Bostad, 2008, s. 143). Her nevner Bostad (2008) at Norge står i en særstilling både i en nordisk og europeisk sammenheng når det gjelder skolens uttalte kristne verdiforankring i et formålsdokument. Kun Island anser skolens arbeidsformer som knyttet til kristen moral, mens Danmark blant annet refererer til 'den danske kulturarven' (Bostad, 2008, s. 140).

Bostad (2008) nevner også noe av det vi har sett tidligere, blant annet at kristendomsopplæringen lenge var knyttet til dåpsopplæring, og hvordan formålsparagrafen ofte er kjent blant folk som 'den kristne formålsparagrafen'. Videre viser Bostad (2008) til utvalgets mottagelse av rundt 20 000 innspill til fordel for kristendommens plass i skolens formål, og et opprop om å beholde en slik 'kristen formålsparagraf' (Bostad, 2008, s. 140-

141, 143). Dette gjenspeiler oppfatningen av en 'kristen kulturarv' i den nasjonale hegemoniske diskursen som Breidlid (2012) framstilte (Breidlid, 2012, s. 13-14).

Videre tar Bostad (2008) for seg noe som kan ansees som et motargument mot et hegemonisk utgangspunkt i en ren kristen verdiforankring. Det viste seg, at selv om medlemmene i utvalget hadde svært ulike synspunkter rundt hvilke verdier som burde uttrykkes som formål, var det «... liten grobunn for forsøk på å være verdinøytral ...» (Bostad, 2008, s. 143).

Verdinøytralitet ble oppfattet ensbetydende eller synonymt med likegyldighet. Det som da ble spørsmålet, var om det fantes noen felles forenende verdier på tvers av ulikhetene som kunne fungere som en overordnet forankring (Bostad, 2008, s. 143).

Bostad (2008) spør seg selv her om disse felles verdiene kunne finnes i den norske kulturarven, og om det i det hele tatt finnes noen norsk kulturarv. Hun slår fast at det i hvert fall finnes flere kulturarver i Norge, slik som den samiske, læstadianske og romfolkets kulturarver. Samtidig påpeker hun at begrepet framstår som uklart og flertydig, og at det er vanskelig å adskille kulturarvsbegrepets forståelse på et nasjonalt nivå fra et europeisk eller globalt nivå (Bostad, 2008, s. 144-145).

Dette gjenspeiler problemet med den upresise begrepsbruken av kulturarv i den politiske diskursen, og problemet med å avgrense begrepet til en rent norsk kontekst (Breidlid, 2012, s. 13). Dette førte til at utvalget valgte å unngå formuleringer med 'norsk kulturarv', 'nasjonal kulturarv' eller 'kulturarven'. I stedet valgte de den mer verdinøytrale formuleringen i formålsparagrafen som vi så tidligere (Bostad, 2008, s. 144-145; Breidlid, 2012, s. 14).

Bostad (2008) bemerker derimot en flertydighet og uklarhet i kulturarvsbegrepet. Ulike mennesker forstår begrepet på forskjellige måter, også de som prøver å beskrive den kristne norske kulturarven. Utfra utsagnene som utvalget fikk høre, var det tydelig at tanken om kulturarv omfattet et flerfoldig landskap av tanker om kulturuttrykk, slik som identitet, livsstil, tradisjon og høytider, men også kulturhistorisk innhold fra litteratur, musikk og kunst. Ifølge Bostad (2008) viser dette at kulturarvsbegrepet både er og fungerer dynamisk. Derfor må kulturarv, utfra en slik vid definisjon, betraktes som noe som stadig former oss, samtidig som vi former den, og at «... vi alle blir formet av kulturarven, enten vi vil eller ikke» (Bostad, 2008, s. 143).

Bostad (2008) beskriver her hvordan hver generasjon er med på å gi kulturarven nytt innhold, på å formidle den, på å velge ut hva den består av og å prissette hvor mye den skal vektlegges i samfunnet. Samtidig skjer dette utfra flerstemmige og nyanserte oppfatninger som ikke

nødvendigvis mener akkurat det samme (Bostad, 2008, s. 144-145). Herfra gjør Bostad (2008) en vending som ikke samstemmer helt med Breidlid (2012) sin bedømmelse av den generelle delen i L93 som en stemme for det diskursive hegemoniet.

Bostad (2008) beskriver nemlig hvordan den generelle delen i L93 formulerer beskrivelsene av de kristne og humanistiske verdiene, ikke utfra den daværende formålsparagrafens fordring om kristen og moralsk oppseding eller oppdragelse, men i stedet ved å orientere formuleringene rundt overordnede fellesverdier som gjenspeiles i de kristne og humanistiske verdiene. Bostad (2008) ser her på den generelle delen i L93 som en av flere læreplaner og rammeplaner med ulike bidrag til grunnverditolkning, der hun ser L93 som et uttrykk for en kontinuerlig historisk utvikling (Bostad, 2008, s. 145-146).

Dette ligner på det jeg har forsøkt å framstille ved bruk av Helsvig (2004, 2021). L93, utredningen *Identitet og dialog* og LK20 er eksempler på slike planer og skriv, knyttet til historiske svingninger, strømninger eller bevegelser i skoletenkning gjennom historien. Bostad (2008) viser hvordan formuleringene i L93 er tolkninger og formuleringer rundt kristne og humanistiske verdier som hverken forsøker å komme i strid med de menneskerettslige forpliktelsene til Norge, eller foreldrenes oppdragelsesrett. Samtidig forsøker de å vise hvordan kristne verdier har allmenne trekk som kommer til syne i både humanisme og eventuelt andre ulike religioner og livssyn (Bostad, 2008, s. 146).

Gjennom Bostad (2008) sin tolkning av formuleringene i L93, har hun synliggjort en måte å tolke L93 på, der man forstår og bruker kulturarv som et utgangspunkt for å diskutere felles verdier, der de felles verdiene fungerer som et overordnet formålspremiss for opplæringen, men som likevel kan «... ligge i de «kristne og humanistiske verdier»» (Bostad, 2008, s. 146). Denne måten å tenke på ble utløsende for Bostadutvalgets nye verdiformulering.

Fra et slikt utgangspunkt forteller Bostad (2008) at utvalget kunne begynne å formulere paragrafen på nytt, utfra konkrete verdier som alle i utvalget kunne forenes om. Her ble det framhevet noen ufravikelige verdier som skolen skulle bygge på, slik som «... respekt for menneskeverdet, åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet» (Bostad, 2008, s. 147), sammen med prinsipper om trosfrihet, ikke-diskriminering og religions- og livssynsfrihet. I tillegg ønsket utvalget å beskytte menneskeverd, likestilling og autonomi som verdier av spesielt varig karakter. I stedet for en forankring i kristne og humanistiske verdier, forankret Bostadutvalget disse felles verdiene i menneskerettighetskonvensjonene (Bostad, 2008, s. 147).

Naturligvis støtte utvalget på noen nye utfordringer underveis. Blant annet ble spørsmålet om skolens inkluderende rolle, spesielt med tanke på forestillinger om likestilling, et tema som utvalgets medlemmer hadde mange ulike tolkninger av. Dersom man tolker likestilling på en slik måte at alle skal behandles likt, blir dette problematisk. Ettersom det går mot forestillingen om at alle elever er ulike, og derfor trenger å bli behandlet forskjellig (Bostad, 2008, s. 149-150). Det vil si, en slik likestillingsforestilling går imot målet om Klafkis mål om danning for alle, og dermed også prinsippet om tilpasset opplæring (Hohr, 2011, s. 169-170).

På et elevnivå kan dette, ifølge Bostad (2008), løses gjennom en verdimessig prosessuell tilnærming, utfra et mål om at alle skal føle seg verdsatte. Det prosessuelle kultursynet hos Breidlid (2012) eksemplifiserer en slik tilnærming (Bostad, 2008, s. 150; Breidlid, 2012). Dersom man derimot tolker inkludering som likestilling av religioner og livssyn i læreplaner og i undervisning, mener Bostad (2008) det blir «... et spørsmål om hvor skillet går mellom det deskriptive og det normative» (Bostad, 2008, s. 150).

Denne problemstillingen innebærer ifølge Bostad (2008) at læreren må prøve å unngå fordelsbehandling av en religion over en annen for å unngå forkynning eller indoktrinering (Bostad, 2008, s. 150-151). Bostad (2008) gir ingen detaljert gjennomgang av dette. Derfor vil jeg forsøke å delvis svare på spørsmålet gjennom en religionsdidaktisk danningstilnærming. Til dette vil jeg bruke Øystein Brekke (2022a) sine perspektiver på hvordan et utgangspunkt i felles verdier kan knyttes opp mot flerkulturelle perspektiver på danning.

2.3.5.2 Felles verdier og flerkulturell danning

Brekke (2022a) nevner Bostadutvalgets formålsparagraf, og hvordan de kom fram til avgjørelsen om å ta utgangspunkt i felles verdier i en artikkel ved navn *Danning i egne og andres rom, Religion, danning og didaktikk i den fleirkulturelle barnehagen* (Brekke, 2022a). Brekke (2022a) er positiv til Bostadutvalgets overordnede utgangspunkt i felles verdier, forankret i menneskerettighetene, inn mot didaktisk og danningmessig tenkning rundt religion- og livssynsområdet. Han hevder verdiene fungerer både normativt i positiv forstand, og retningsgivende innenfor danningstemaet i en religionsfaglig kontekst (Brekke, 2022a, s. 196).

I artikkelen argumenterer Brekke (2022a) for hvordan Bostadutvalgets tenkning, i lag med flere andre teoretiske tilnærminger, viser at det ikke er snakk om bare 'våre verdier' som andre inviteres til å overta. Gjennom noen didaktiske prinsipper for etikk, religion og filosofi i barnehagen, viser han hvordan vi i et flerkulturelt samfunn står sammen om å realisere og

utforske betydningen av konseptet 'felles norske verdier'. Brekke (2022a) sin artikkel er først og fremst rettet mot barnehagen. Han viser likevel til at det han her framstiller i like stor grad gjelder voksne (Brekke, 2022a, s. 196-197).

Brekke (2022a) forklarer først hvordan verdiene trenger å bli satt i spill for å bli virkelige, og at det gir liten mening å ha verdier som det å vise respekt og å være tolerant som overordnede regler, uten å koble dem til konkrete situasjoner. Han argumenterer for at det varierte fortellingsstoffet og de sentrale forestillingene i religioner og livssyn representerer områder eller innhold, der man får en viktig mulighet til å se og oppleve ulike verdier i spill (Brekke, 2022a, s. 197-198).

Tidlig i artikkelen kommer Brekke (2022a) inn på danningstemaet, eller snarere, en form for flerkulturell danning. Brekke (2022a) tar utgangspunkt i den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer skildringer av danning. Gadamer beskriver danning som en forflytning fra det individuelle til det allmenne. Gjenkjennelig fra tidligere drøfting rundt Klafkis danningperspektiver, beskrives danning som en prosess som skjer i hver og en av oss. Her dreier danningen seg om å kunne se sitt eget ståsted i verden som en påstand blant mange andre, og ikke bare 'slik verden er'. Sagt på en annen måte, dreier den flerkulturelle danningen seg om å kunne se sitt eget perspektiv som et av mange mulige perspektiver (Brekke, 2022a, s. 199).

Brekke (2022a) skiller denne tilnærmingen fra relativisme; at det er likegyldig hvilket ståsted man har. Den flerkulturelle danningen dreier seg om å lære å leve sammen med mennesker som ikke nødvendigvis ser helt likt på hva som er rett eller galt i enhver situasjon som deg selv. Ulike mennesker har også ulike oppfatninger av hvordan man forholder seg til det religiøse og til livet generelt. I en skolekontekst handler den flerkulturelle danningen dermed om å komme i møte med andre perspektiver på livet enn de man allerede har vokst opp med i hjemmet (Brekke, 2022a, s. 199-200).

Her nevner Brekke (2022a) noe jeg har vært inne på tidligere. Hvordan et kristent verdier har stått som det selvsagte utgangspunktet for hva som blir sett som normalen i samfunnet vårt. Dette har sin grunn i den norske livssynshistorien. I et flerkulturelt samfunn kan vi derimot ikke tenke at det er en bestemt måte å se verden på som er det opplagte og selvsagte utgangspunktet. Brekke (2022a) hevder derfor at vi i Norge har grunn til å utfordre et kristent livssynsmonopol. Samtidig hevder han at den kristne og humanistiske tradisjonen også har en plass og funksjon innenfor den flerkulturelle danningen (Brekke, 2022a, s. 199-201).

Brekke (2022a) hevder at særnevningen av kristen og humanistisk arv i formålsparagrafen handler om hvilken rolle arven har hatt for utformingen av det norske samfunnet (Brekke, 2022a, s. 201). En oppfatning som ligner Bostad (2008) sin oppfatning, om hvordan kulturarven former oss, og fortsetter å bli formet av menneskene i samfunnet (Bostad, 2008, s. 143). Med andre ord har det flerkulturelle perspektivet ikke bare med kjennskap til andres verdensoppfatning å gjøre, men dreier seg like mye om å bli kjent med og utfordre eget ståsted og tradisjon (Brekke, 2022a, s. 201).

Særnevningen av kristendommen handler ikke om en livssynsmessig monopoltanke, slik Brekke (2022a) formulerer det, men om det han nevner i avisartikkelen jeg tok for meg tidligere. Ifølge Brekke (2022a) er kjennskap til hvordan den lange tanke- og livssynstradisjonen i Norge både har og fortsetter å prege verdiformuleringene og menneskesynet i Norge, en sentral del av den flerkulturelle danningen (Brekke, 2022a, s. 201). På samme vis er den også en sentral del av religioner som kunnskapsobjekter, og i danningstenkningen i KRLE som et humanistisk dannelsingsfag (Larsen, 2023, s. 25).

Dersom vi tar opp igjen Bostad (2008) sine refleksjoner rundt inkludering og likestilling av religioner og livssyn, bidrar Brekke (2022a) her med en tilnærming som utnytter kulturarvsbegrepets flertydighet (Bostad, 2008, s. 144, 150). Brekke (2022a) hevder at det å arbeide med fortellinger er en god innfallsvinkel til å formidle tradisjoner tilknyttet en gitt religion (Brekke, 2022a, s. 209). En fortellingsdidaktikk som minner noe om tanken om felles hukommelse hos Breidlid (2012), kulturkompleksitet hos Breidlid (2019) og deler av det historisk-elementære laget i Klafkis kategoriale danning (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s. 16-17; 2019, s. 15-16; Straum, 2018, s. 39-40)

Brekke (2022a) framstiller hvordan man kan arbeide med en og samme fortelling på ulikt vis. En fortellingsdidaktikk utfra det han kaller 'en allmennmenneskelig dimensjon'. For eksempel kan man arbeide med felles verdier med utgangspunkt fortellingen om oppvåkningen til prinsen Siddharta Gautama som etter hvert ble buddha. Dette er ikke bare en sentral fortelling i og om buddhismen, men kan også være en inngang til å ta opp og diskutere fellesmenneskelige temaer, slik som vennskap, søskensjalousi, eller hvordan man skal forholde seg til forskjellen mellom fattig og rik (Brekke, 2022a, s. 209).

Utfra et slikt allmennmenneskelig perspektiv hevder Brekke (2022a) vi er i nærheten av formålsparagrafens tanke om felles verdier, på tross av ulikhetene mellom forskjellige

religioner og livssyn. Denne tilnærmingen viser hvordan forskjellige tradisjoner også bærer på verdier og forestillinger som ikke nødvendigvis er så ulike.

En konkret måte å utfordre ureflekterte holdninger som ser på verdier som om de var tidløse størrelser, uavhengige av historiens konkrete tolkningsrom (Brekke, 2022a, s. 209). Dermed har vi her et perspektiv som kan løse deler av problemene Brekke og Thue knyttet til dybdelæring og LK20 i avisartikkelen fra tidligere (Larsen, 2023, s. 25).

Dersom man her forsøker å knytte dette opp mot en videreutvikling av danningstenkningen i KRLE-faget, har vi å gjøre med en tilnærming til danning og kulturarv som på flere vis gjenspeiler det kategoriale hos Klafki. I stedet for en forståelse av kulturarv utfra et materielt dannelsesperspektiv, der kulturarven framtrer som en statisk og objektiv størrelse uten historiske endringsmuligheter, framtrer kulturarv her som et allmenndanningsinnhold (Hohr, 2011, s. 164-166, 169-172; Straum, 2018, s. 32-34, 45-47).

Bostad (2008) påpeker kulturarvbegrepets flertydighet, og hvordan kulturarver dermed kan forstås i mangfoldig betydning. Samtidig påpeker hun at de er dynamiske størrelser under konstant endring (Bostad, 2008, s. 139-151). Brekke (2022a) viser hvordan dette kan manøvreres i et flerkulturelt dannelsesperspektiv, og gjennom en allmennmenneskelig undervisningstilnærming (Brekke, 2022a, s. 199-201, 209). Med andre ord kan man utfra denne drøftingen argumentere for et pluralistisk og dynamisk perspektiv på kulturarvsbegrepet. En slik kulturarvstenkning kan dermed brukes som del av en videreutvikling av danningstenkningen i KRLE-faget, utfra hensyn til den historiske dimensjonen i dannelsesprosessen.

2.3.6 Normativitet og skjønsmessige aspekter i religionsundervisningen

Gjennom drøftingen så langt har jeg forklart og satt sammen forskjellige teorier, perspektiver på verdier og kultur, dannelsesperspektiver og skoletenkning generelt. Målet er å komme fram til en videreutvikling av danningstenkningen i KRLE. Brekke (2022a) viser en måte å tilnærme seg Bostad (2008) og resten av utvalgets flertydige kulturarvsbegrep og overordnede utgangspunkt i felles verdier. Samtidig bidrar både Bostad (2008) og Brekke (2022a) til å forstå den tradisjonelle kulturarvens rolle som referanseramme for hvordan det norske samfunnet har blitt formet gjennom historien.

Jeg vil fortsette med å diskutere noen perspektiver rundt den normative dimensjonen i religionsfaglig kontekst som både Brekke (2022a) og Bostad (2008) er inne på. Målet med

dette er å drøfte noen tanker om det normative aspektet i religionsdidaktikk, og hvordan dette passer inn i videreutviklingen av den religionsfaglige danningstenkningen.

Både Bostad (2008) og Brekke (2022a) nevner det normative aspektet knyttet til de ufravikelige felles verdiene i formålsparagrafen. Brekke (2022a) hevder at de ufravikelige verdiene er normative og retningsgivende (Brekke, 2022a, s. 196). Deretter beskriver han perspektiver på hvordan man kan forholde seg til religion og livssyn i et flerkulturelt samfunn på en slik måte at man tar hensyn til og fremmer disse normative verdiene. Derimot forklarer han ikke begrepet direkte (Brekke, 2022a, s. 196-201, 209). Bostad (2008) nevner hvordan inkludering tolket som likestilling av religioner og livssyn, stiller spørsmålet om hvor skillet går mellom det deskriptive og det normative, og kommer etter hvert inn på en slags begrepsbeskrivelse (Bostad, 2008, s. 150).

Bostad (2008) beskriver noen refleksjoner hun hadde i ettertid av arbeidet med formålsparagrafen. Her reflekterer hun over hvordan det arbeidet hun og resten utvalget gjorde utfra mandatets instruks om å: «klargjøre de verdiene som binder nasjonen sammen i et felleskap» (Bostad, 2008, s. 153), godt kunne fått et negativt resultat. Snarere enn å svare direkte på mandatet, omformulerer Bostad (2008) mandatet til et normativt spørsmål: «Hvilke allmenne verdier *bør* binde nasjonen sammen i et felleskap?» (Bostad, 2008, s. 154).

Svaret på dette spørsmålet, slik Bostad (2008) formulerer det, handler om å argumentere for skolen som en motkultur og forsvarer «... av tradisjoner, tenkemåter, og etisk, erkjennelsesmessig og vitenskapelig innsikt, og at de i den forstand har en normativ funksjon» (Bostad, 2008, s. 154). Bostad (2008) tar denne tenkningen rundt skolen som motkultur grundigere for seg gjennom resten av kapittelet (Bostad, 2008, s. 154). Dette vil jeg diskutere nærmere mot slutten av oppgaven. Først vil jeg se nærmere på normativitetsbegrepet og dets betydning i en religionsfaglig kontekst.

2.3.6.1 Et dansk perspektiv på normativitetens rolle i religionsfaget

Bostad (2008) nevnte tidligere at det i Danmark refereres til den danske kulturarven i deres formålsparagraf (Bostad, 2008, s. 140). For å gi en grundig gjennomgang av normativitetens rolle i et religionsfaglig perspektiv, vil jeg hente inn noen perspektiver på dette fra det danske religionsdidaktiske feltet. Her vil jeg hovedsakelig drøfte forskeren Keld Skovmand (2007) sine refleksjoner rundt normativitet i det danske religionsfaget, og trekke inn noen sammenligninger med det norske (Skovmand, 2007). Først vil jeg gi en kort innføring i de største forskjellene mellom det norske religionsfaget og det danske.

I artikkelen *Sporets didaktikk* forklarer forskeren Marlene Printz Jellesen (2020) hvordan det danske religionsfaget skiftet navn fra 'Religion' til 'Kristendomsundervisning' i 1937, grunnet en sterk tilknytning til kirkens dåpsopplæring. I 1975 byttet faget navn til 'Kristendomsstudium', utfra en tanke om at det skulle bli et sekularisert og ikke-forkynnende fag. I dag deles faget inn i fire kompetanseområder: Livsfilosofi og etikk, bibelske fortellinger, kristendom og ikke-kristne religioner og andre livsoppfatninger (Jellesen, 2020, s. 407-408).

Jellesen (2020) beskriver kort at det i Danmark har foregått en diskusjon, der skolens normativitet har spilt en vesentlig rolle i pedagogiske drøftinger. Her beskriver Jellesen (2020) at diskusjonen har handlet mye om å definere hvorvidt skolen ses på som en kulturell dannelsesinstitusjon, eller hvorvidt den betraktes som en læringsinstitusjon, basert en tenkning med fokus på 'å lære å lære'. Den metaforiske og pedagogiske pendelen som Jellesen (2020) framstiller, peker på at den danske skolen for tiden først og fremst betraktes som en dannelsesinstitusjon (Jellesen, 2020, s. 407).

I et redaksjonelt etterord fra en utgave av *RPforum*, et dansk pedagogisk tidsskrift/magasin der også Benner (2007) sin artikkel kommer fra, tar Skovmand (2007) for seg den overordnede tematikken i bidragene som fantes i nummeret (Skovmand, 2007). Her tar han for seg noen perspektiver på normativitet, basisfaglig forankring, tilnærming til undervisningsinnhold, skolens dannelsesoppgave og tanker rundt hvilket begreps- og forståelsesmessige språk man bruker til å formidle undervisningens innhold (Skovmand, 2007, s. 107).

Innledningsvis nevner Skovmand (2007) den samme typen diskusjon som den Jellesen (2020) nevnte. Her hevder han at det tradisjonelt har eksistert to såkalte kretsløp tilknyttet religionsfaglig undervisning i Danmark, et teologisk kretsløp, og et religionsvitenskapelig kretsløp. Til hver av disse kan man knytte forskjellige normativiteter. Her viser Skovmand (2007) til at det i Danmark stadig har vært uenighet om balansen mellom det normative og det deskriptive i religionsundervisningen (Skovmand, 2007, s. 107). Her er vi med andre ord inne på en lignende problemstilling som den Bostad (2008) beskriver rundt inkludering og likestilling i Norge (Bostad, 2008, s. 150).

Gjennom en framstilling ved bruk av ulike preposisjoner, illustrerer Skovmand (2007) hovedtankene i normativitetsdiskusjonen i det danske religionsdidaktiske feltet. Her har utgangspunktet vært at det ikke skal undervises 'i' religion, men 'om' religion. Samtidig

mener noen at barn ikke bare skal lære 'om' religion, men også 'av' religion. Å lære 'om' religion sikrer at det normative ikke fungerer forkynnende, mens 'av' religion sikrer det normative i form av danning (Skovmand, 2007, s. 107).

Skovmand (2007) avklarer med dette hvordan det i religionsfaget skal dannes 'av' religion, men ikke 'til' religion. Balanseforholdet går med andre ord ut på at religionsundervisningen ikke må være for normativ, men heller ikke for distansert og deskriptiv (Skovmand, 2007, s. 107-108). Brekke (2022a) påpeker hvordan dette handler om grensen mellom engasjerende religionsundervisning og forkynnende religionsundervisning. Barna skal lære 'om' deres egen og andres tro, men skal ikke læres opp 'til' en spesifikk tro (Brekke, 2022a, s. 204-205).

Skovmand (2007) hevder deretter at det teologiske kretsløpet har vært preget av en overvekt på kristent evangelisk-luthersk innhold, på samme måte som kristendommen og det kristne verdisynet blir sett som normalutgangspunkt i Norge (Brekke, 2022a, s. 199-200; Skovmand, 2007, s. 108). I det religionsvitenskapelige kretsløpet vil man derimot likestille alle religionene. Her er ingen religion viktigere eller mer verdifull enn en annen, og ingen bestemt religion skal brukes som utgangspunkt for arbeidet i faget (Skovmand, 2007, s. 108).

Det teologiske kretsløpets tenkning gjenspeiler her noe som minner om material danningstenkning, slik den jeg forsøkte å framstille i den første analytiske posisjonen, utfra et tradisjonelt kultursyn (Breidlid, 2012, s. 3-4; 2017, s. 15-16; Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34). Det religionsvitenskapelige kretsløpets tenkning minner også om en formal danningstanke. Det er det samme hvilken religion man bruker som utgangspunkt i undervisningen, slik som i dybdelæringstenkningen (Aukland, 2018; Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32, 34-35).

Uenigheten i det danske religionsdidaktiske feltet har ifølge Skovmand (2007) gjort at det har blitt vanskelig å ta for seg religion med både innenfra- og utenfraperspektiver (Eidhamar, 1970, s. 28; Skovmand, 2007, s. 108). Skovmand (2007) hevder at dette har ført til en didaktisk og danningsteoretisk lammelse i begge kretsløpene. I det teologiske kretsløpet har rent evangelisk-luthersk undervisningsinnhold blitt sett på som en selvfølgelighet, blant annet på bakgrunn av ulike lovbestemmelser. Dermed har det simpelthen ikke vært nødvendig å argumentere for hvorfor kristendommen får en fordelaktig stilling som dannelsingsinnhold i faget (Skovmand, 2007, s. 108-109).

Her påpeker Skovmand (2007) også at det blir tatt for gitt at kristendomsinnholdet har en dannelsesverdi i det teologiske kretsløpet. Faget blir her oppfattet som et rent dannelsesfag,

uten at det er gitt noen allmenne danningsteoretiske begrunnelser for faget. Ifølge Skovmand (2007) har en forestilling om det teologiske kretsløpets monopol på danningmessig normativitet gjort det svært vanskelig for det religionsvitenskapelige kretsløpet å forholde seg til skolefagets dannelsingsprosjekt (Skovmand, 2007, s. 109).

Utfra et danningsteoretisk ståsted fastslår derimot Skovmand (2007) at danning i skolen forutsetter «... en normativ karakter og et alment sigte ...» (Skovmand, 2007, s. 109). Skolen skal ikke danne barnet på en bestemt måte, men gi plass til at barnet selv kan danne seg, både som individ og som medlem av felleskapet. I religionsundervisningen innebærer dette at det ikke skal være et ensidig normativt perspektiv som regjerer i undervisningen, slik som et kristent perspektiv. Samtidig kan ikke religionsundervisningen bli til en helt normativitetsløs formidling av ren kunnskap eller viten. Da lærer man ikke både 'om' og 'av' religion (Skovmand, 2007, s. 109).

Skovmand (2007) kaller dette for 'det religionspedagogiske paradoks'. Man kan ikke utelukke normativt innhold fra religionsundervisningen, fordi det faglige innholdet har normative dimensjoner som oppfordrer til refleksjon. Samtidig skal innholdet behandles kritisk og på en armlengdes avstand. Her refererer Skovmand (2007) til et kristent innhold spesifikt (Skovmand, 2007, s. 109-110). Dersom man tilpasser denne tenkningen etter Brekke (2022a) sin flerkulturelle dannelsingsvinkling, vil den derimot kunne passe med tanken om et utgangspunkt i felles verdier (Bostad, 2008, s. 144-148; Brekke, 2022a, s. 196-201).

Det er viktig å være klar over at det finnes noen betydelige forskjeller mellom både skolefaget og det religionsdidaktiske feltet i Danmark og Norge. Samtidig finnes mange likheter mellom dem. Skovmand (2007) viser et perspektiv på normativitetens danningmessige rolle i religionsundervisning som tydelig også kan passe inn i en norsk kontekst (Skovmand, 2007, s. 107-110). Balansegangen mellom å unngå forkynning, samtidig som man ikke må bli for distansert, er det samme tankemessige utgangspunktet som Bostad (2008) bruker i sammenheng med likestilling av religioner og livssyn i læreplaner og undervisning (Bostad, 2008, s. 150).

Det Skovmand (2007) formidler om det kristne innholdets normative danningsside, minner også om det Brekke (2022a) hevder om kristen og humanistisk arv i den flerkulturelle danningen. Kristendomsinnholdet fungerer som et normativt utgangspunkt for å forstå rollen den kristne og humanistiske arven har spilt i utformingen av det norske samfunnet. Her må man anse det kristendomsorienterte innholdet som et livssynsmessig utgangspunkt blant

mange andre. Da kan man flette Skovmand (2007) sine perspektiver på normativitet i religionsfaget inn i en flerkulturell danningsstenking (Brekke, 2022a, s. 199-201; Skovmand, 2007, s. 109-110).

2.3.6.2 Eksistensorientering som kategorial danning

Bostad (2008) reflekterer også rundt utvalgets tanker om inkludering og skolens rolle i det å sørge for at elevene blir i best mulig stand til å håndtere og mestre livet. Utvalget viste seg å inneha et bredt og felles syn på kunnskap og kompetanse. De så også på skolen som et sted man skal møte utfordringer, krav og tillit til å kunne yte sitt beste, og på sikt kunne leve gode og meningsfylte liv. Dette innbar også en tanke om å leve til det beste for fellesskapet. Den enkelte skal lære å investere i fellesskapet og utvikle sosial rettferdighet og mellommenneskelig forståelse (Bostad, 2008, s. 151).

I tillegg uttrykte utvalget et ønske om et eksistensielt læringsrom, der elevene kunne reflektere rundt spørsmål som har med meningen med livet, tro og tvil å gjøre. Det å undre seg ble sett på som å ha en egenverdi. Utvalget ville derfor ikke overlate barnas behov for å utforske og stille slike spørsmål til den private arenaen. Dette forsvarte utvalget utfra et syn på eksistensielle temaer, spørsmål og undring som uavhengige av religiøse og livssynsmessige ståsteder (Bostad, 2008, s. 151).

Gjennom et slikt undringsrom mente utvalget at skolen kan tilby en mulighet for elevene til å utfordres på sine egne påstander, og til å begrunne dem. Dermed må de finne argumenter og motargumenter, og utforme egne hypoteser. Bostad (2008) hevder at samtaler og diskusjoner vil kunne føre til dypere forståelse og innsikt i ulike typer kunnskaper. Hun mener også at denne typen refleksjon vil kunne føre til at skolen faktisk kan fungere inkluderende (Bostad, 2008, s. 151-152).

Bostadutvalget uttrykker her noen formålmessige tanker som kan gjenspeiles i Klafkis mål for danning. De overordnede tankene som illustreres hos Bostad (2008) reflekteres i danningens tre hovedmål. Formålsforklaringen samstemmer med det å skape selvstendige individer som bidrar til fellesskapet, og som i tillegg får mulighet til å utvikle kritisk vurderingsevne og evne til å skape forandringer i samfunnet (Bostad, 2008, s. 151-152).

Å diskutere de eksistensielle spørsmål med argumenter og motargumenter ligner også beskrivelsen av den tosidige dialektiske prosessen i Klafkis 'dobbeltsidige åpning' (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 36; Tranøy, 2022). Dermed kan man argumentere for at Bostadutvalgets formålsformuleringer ivaretar målene til Klafki om selvbestemmelse,

medbestemmelse og solidaritet. Bevisst eller ikke, har de også forsøkt å legge til rette for den dialektiske prosessen i 'den dobbeltsidige åpningen' som legger til rette for at kategorial danning kan forekomme (Hohr, 2011, s. 165-166, 173-174; Straum, 2018, s. 46, 48-49).

Her kan man også kjenne igjen noen tanker fra Biesta (2011) sine tre hovedområder. Det å takle og mestre livet faller inn under kvalifiseringsområdets funksjoner. Tankene om å fungere og investere i et felleskap kan på lignende vis passe inn i sosialiseringens kulturelle tilhørighet. Til sist virker ideen om et eksistensielt utforskningsrom som en god måte å tilpasse skolekonteksten inn mot målet om elevenes utvikling av autonom og uavhengig tenkning og handling. Dermed er også subjektiveringsområdets funksjoner ivaretatt (Biesta, 2011, s. 31-33).

Ut fra dette grunnlaget ønsker jeg å spesifikt se nærmere på den dannelsesmessige tanken om å utvikle kritisk vurderingsevne og evne til å skape forandringer i samfunnet (Hohr, 2011, s. 173-174; Straum, 2018, s. 48-49). Dersom vi knytter denne tenkningen opp mot subjektiveringsområdets funksjon for utvikling av autonom og uavhengig tenkning og handling, kan vi koble opp Ryen (2020) sine refleksjoner rundt det skjønnsmessige aspektet i den aristoteliske kunnskapsinndelingen. Her er det en tydelig sammenheng mellom det Ryen (2020) påpeker om hvordan Klafkis dannelsesdidaktikk legger opp til utvikling av det å manøvrere forskjellige typer innhold, basert på skjønnsmessig dømmekraft (Biesta, 2011, s. 32-33; Ryen, 2020, s. 13-14).

For å knytte dette til religionsfaglig undervisning vil jeg komme tilbake til Brekke (2022a) sin artikkel. Senere i artikkelen tar Brekke (2022a) for seg noe som kan knyttes opp mot tanken om et eksistensielt læringsrom, slik som Bostad (2008) utformer det. Brekke (2022a) referer her til det han kaller eksistorientering. Her kommer han inn på en annen side ved den flerkulturelle danningen, og det å forstå hvordan ulike mennesker oppfatter livet forskjellig (Brekke, 2022a, s. 199-201).

Brekke (2022a) begynner forklaringen av denne eksistorienteringen med utgangspunkt i det å tro. Brekke (2022a) påpeker at vi i Norge kun har et ord for tro. Det vil si 'tro'. Med referanse til religionsforskeren Wilfred Cantwill Smith, viser han hvordan man på engelsk kan skille mellom ordene 'faith' og 'belief'. Hver av ordene har hver sin trosmessige betydning i engelskspråket. Å tro i en praktisk kontekst, slik som det å tro at det blir kaldere til helga, fordi det ble spådd på værsendinga for eksempel, knyttes til ordet 'belief'. Det å orientere

livet sitt rundt et mer eksistensielt og omfattende tankesett kan derimot knyttes til ordet 'faith' (Brekke, 2022a, s. 203).

Brekke (2022a) hevder nordmenn ofte tenker på og bruker ordet tro i en praktisk betydning. For nordmenn dreier seg ofte om våre oppfatninger av hva som er sant i ulike tilfeller. Derfor faller gjerne skillet mellom praktisk og mer eksistensielt orientert tro ut av syne i en norskspråklig sammenheng. Dette fører til at vi i Norge ofte diskuterer og forstår religioner og religiøs tro som om det først og fremst dreier seg om ulike meninger (Brekke, 2022a, s. 203).

Brekke (2022a) eksemplifiserer dette med at det at for en kristen person ikke er det primært viktigste at deres tro er den rette. For en religiøs kristen person kan troen for eksempel først og fremst dreie seg om det å sette sin lit til visse grunnleggende fortellinger, forestillinger og religiøse praksiser. Ikke fordi man 'må det' for å være kristen, men fordi man synes de gir meningsfulle og viktige budskap til livet. Selv om Brekke (2022a) påpeker at en slik form for tro ofte vil kunne innebære forskjellige faktaorienterte overbevisninger. Det er likevel ikke dette som er det primære i en religiøs form for tro. En religiøs tro er en form for eksistensorientering, der troen fungerer som en måte å forholde seg til livet på (Brekke, 2022a, s. 203-204).

Skovmand (2007) skildrer noen lignende tanker rundt emnene tro, tvil, tillit, kjærlighet, solidaritet, det gode liv, frihet og angst, skyld og ansvar og makt og avmakt. Alle disse emnene er ifølge Skovmand (2007) eksistensielle og universelle. Det å reflektere over disse er en naturlig del av den menneskelige tilværelsen (Skovmand, 2007, s. 112-113).

Eksistensorienteringen er med andre ord ikke bare et viktig tillegg til en flerkulturell danningstenkning rundt et eksistensielt læringsrom for inkludering i religionsfaglig undervisning. Den er også viktig for skolen generelt, slik som Bostadutvalget påpeker (Bostad, 2008, s. 151-152). Til slutt er det viktig å nevne noen nyanser og utfordringer ved denne normative og skjønnsmessige tilnærmingen som skolen er nødt til å ta hensyn til, dersom man skal iverksette en slik undervisnings- og skolepraksis.

Blant annet er eksistensorienteringen til den kristne eksempelpersonen til Brekke (2022a) kun 'en versjon' av en kristen, eller en religiøs eksistensorientering. Folk er ulike, og det samme er virkelighetsoppfatningene deres, selv innenfor samme livssynsorientering (Brekke, 2022a, s. 204). Dette gjenspeiler tanker fra Breidlid (2012); (2017) og Breidlid (2019) om felles hukommelse og kulturkompleksitetens prosessuelle kultursyn (Breidlid, 2012, s. 4-5; 2017, s.

16-17; 2019, s. 15-16). Brekke (2022a) påpeker derfor at det er viktig at aktørene selv får forklare sine egne perspektiver (Brekke, 2022a, s. 204).

En del av dette ligger også i å legge til rette for åpenhet i det eksistensielle læringsrommet. En utfordring med den tradisjonelle religionsoppfatningen i Norge, er tanken om at religion er en privatsak. Brekke (2022a) hevder en slik oppfatning kan stå i veien for åpen debatt i et mangfoldig samfunn. Religion og tro kan være en viktig del av hverdagen til mange mennesker som bor i Norge i dag, og en redsel for å snakke åpent om religion kan i verste fall føre til forsterket utenforskap (Brekke, 2022a, s. 202). Det gir desto større grunn til å legge til rette for et eksistensielt læringsrom i skolen og i religionsundervisning (Bostad, 2008, s. 151-152).

Dersom man klarer å legge til rette for slik gjennomtenkt skoletenkning og undervisning, vil eksistensorienteringsdimensjonen kunne fungere som en viktig del av det flerkulturelle og allmennmenneskelige aspektet. Eksistensorienteringen vil da i tillegg støtte opp under en dynamisk og pluralistisk forståelse av kulturarv, samtidig som den tar vare på en felles referanseramme fra den tradisjonelle kulturarvens historiske rolle. Med andre ord bevarer man også det normativt dannelsesmessige og historiske innholdet. Eksistensorienteringen bidrar med andre ord både med normative vinklinger og skjønnsmessige vurderinger, og til en forståelse av dem (Bostad, 2008, s. 144-151; Brekke, 2022a, s. 199-204; Ryen, 2020, s. 13-14; Skovmand, 2007, s. 107-109).

Alle perspektivene og teoriene jeg nå har drøftet kan knyttes opp mot og settes sammen i en kategorial form for danningstenkning i et religionsfag. Til sammen utgjør de forskjellige delene et tilsynelatende solid og helhetlig utgangspunkt for kategorial danningstenkning i Klafkis ånd. Utfra dette vil jeg argumentere for i alle fall å ha funnet én mulig tilnærming for å videreutvikle danningstenkningen i KRLE-faget.

2.3.7 Kategoriale undervisningstilnærminger

Her gjenstår det en mulighet for å drøfte hvordan den tenkningen jeg har nådd fram til kan gjennomføres i praksis. For å kunne tilrettelegge på en god og gjennomtenkt måte, slik jeg nevnte over, er det naturlig å komme med et eksempel som kan sette i gang den kategoriale danningstenkningen. I denne delen av drøftingen vil jeg forsøke å drøfte fram noen eksempler på faktiske undervisningstilnærminger innenfor religionsfaget. Her er intensjonen å drøfte en form for undervisning som har mulighet til å virke kategorialt dannende.

Det sentrale i dette vil være at undervisningsoppleggenes innhold kan klare å oppfylle innholdskriteriene som Klafki stiller til kategorialeksemplarisk undervisning. Samtidig bør oppleggene kunne oppfylle Klafkis hovedmål innenfor danningen (Hohr, 2011, s. 165-174; Straum, 2018, s. 36-49). Det vil også være viktig at oppleggene legger til rette for tenkningen jeg til nå har drøftet meg fram til som er sentrale utviklingspunkter for danningstenkningen i KRLE.

2.3.7.1 Tema: Arbeid i historien som kategorialeksemplarisk innhold

Skovmand (2004) tar i et bokkapittel fra boka *Ora et labora, Sammenhænge og modsætninger mellem den kristne kulturtradition og moderne arbejdsetik* for seg en tilnærming til religionsundervisning som er basert på Klafkis didaktiske og dannelsorienterte tenkning (Skovmand, 2004). Skovmand (2004) viser her en modell man kan bruke til å fortolke og bruke Klafki på, i planleggings- og analysearbeidet til læreren. Modellen ble tenkt fram og formulert med tanke på kristendomsundervisningen i den danske skolen (Skovmand, 2004, s. 158-159).

Ettersom jeg sammenlignet de norske og danske kontekstene tidligere, og kom fram til at de framstår som mer like enn ulike, bør den danske perspektivkonteksten være uproblematisk. Stefan Ting Graf (2022), som er medredaktør av boka, nevnte også i en podkastepisode om Klafki at Klafki har hatt et spesielt forhold til Danmark. Klafki oppholdt seg blant annet i Danmark i noen år av livet sitt. Den didaktiske tenkningen hans kan ofte også gjenkjennes i dansk skolekontekst og tenkning (Graf, 2022). Utfra dette, og utfra et flerkulturelt perspektiv, kan man argumentere for at Skovmand (2004) sitt danske perspektiv bidrar positivt til drøftingen ved å være vinklet inn mot en mer Klafki-orientert ikke-norsk kontekst (Brekke, 2022a, s. 199-204).

Skovmand (2004) begynner med å introdusere grunnlaget han har bygget undervisningstilnærmingen sin på. Først gjør han det tydelig at han avviker fra tidligere danske tilnærminger som har anvendt Klafki utfra en teologisk-livsfilosofisk allmenndanningstanke. Denne tradisjonen ser på det allmenne innholdet som noe som er uforanderlig (Skovmand, 2004, s. 157-158). Det vil med andre ord si, et syn som ligner et materialt syn på innhold i danningssammenheng (Hohr, 2011, s. 165-166; Straum, 2018, s. 32-34).

Skovmand (2004) bruker derimot en forståelse av det allmenne innholdet i tråd med Klafkis kategoriale forståelse. Han ser med andre ord på det allmenne som historisk bundet til den

nåtidige kulturen, samtidig som det allmenne forandrer seg fra epoke til epoke (Skovmand, 2004, s. 158; Straum, 2018, s. 38-40).

Skovmand (2004) framstiller her det han anser som én av flere ‘riktige’ tilnærminger til undervisningen. Her tar han utgangspunkt i en vektlegging av kristendommens virkningshistorie. Det overordnede temaet for tilnærmingen orienterer seg rundt ‘arbeid’ som tema og begrep til refleksjon og diskusjon i undervisningen. Litt tydeligere forklart: Skovmand (2004) mener at man kan forholde seg til og forstå ‘arbeid’ som fenomen og begrep på forskjellige måter. Eksempelvis kan man snakke om arbeidsetikk eller arbeidets formål, og hvilke holdninger og forståelser man har av disse. Skovmand (2004) viser med andre ord at ‘arbeid’ er et tema man kan ta for seg på flere ulike plan i religionsundervisningen.

Utfra denne arbeidstematiske tilnærmingen legger Skovmand (2004) opp til en undersøkelse av temaet gjennom noen historiske forhold. Det overordnede spørsmålet blir: Hvordan har holdninger til arbeid som fenomen, og forståelser av arbeid som begrep, forandret seg gjennom historien? I den religionsfaglige tilnærmingens kontekst går undersøkelsen i tillegg ut på å fokusere på kristendommens historiske påvirkning av disse holdningene og forståelsene. Skovmand (2004) forsøker med andre ord å bruke ‘arbeid’ som et eksemplarisk eksempel (Skovmand, 2004, s. 157-158). Det vil si, et kategorialeksemplarisk eksempel som oppfyller de forskjellige innholdskriteriene til Klafki (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 36-38).

Dersom man her sammenligner Skovmand (2004) og Brekke (2022a) sine tilnærminger til undervisning, har begge den samme innstilling til kristendommen og kulturarv. Kristendommen og kulturarven fungerer virkningshistorisk. Det vil si, de fungerer som en eksistensorienterende referanseramme for refleksjon rundt ‘arbeid’. Å bruke kristendommen som utgangspunkt er dermed ett blant flere utgangspunkt man kan bruke i undervisningen (Brekke, 2022a, s. 199-204; Skovmand, 2004, s. 157-158).

Her er det verdt å bemerke at Skovmand (2004) begrunner denne tilnærmingen utfra sitt eget utdanningsløp, der han hadde idéhistorie som fag, og blant annet leste et essay om arbeidets idéhistorie (Skovmand, 2004, s. 165). Dette forklarer Skovmand (2004) sitt valg av tema, og måten han i dette kapittelet har valgt å nærme seg temaet i undervisningssammenheng.

‘Arbeid’ er ifølge Skovmand (2004) et godt eksemplarisk eksempel fordi det er konkret, og fordi det hverdagslig sett ikke forbindes med kristendom eller kristen kulturarv (Skovmand,

2004, s. 157). Skovmand (2004) argumenterer på en grundigere måte for å ta utgangspunkt i noe som er konkret. Der han begynner med begrepet 'frelse', men bytter dette ut med 'himmelen'.

Begrepet 'frelse' er et sentralt begrep i kristendommen, men egner seg ifølge Skovmand (2004) dårlig som undervisningskategori. Dette fordi det er for abstrakt og kun gir mening innenfor en bestemt sammenheng. Derimot er 'himmelen' et konkret begrep, på den måten at man ser og lærer om den tidlig i livet. Himmelen kan også knyttes sammen med flere ulike religioner og deres grunntekster ifølge Skovmand (2004). Frelse knyttes stort sett kun til kristendommen (Skovmand, 2004, s. 163-164).

Skovmand (2004) uttrykker en forståelse av det eksemplariske i form av det han kaller et 'didaktisk kategoritek'. Kategorier som både kan åpne opp en grunnleggende forståelse for faget på et personlig nivå, og som samtidig uttrykker noe allment, uavhengig av fortid, nåtid eller framtid. Kategoriene som oppfyller disse kriteriene kan ifølge Skovmand (2004) anses som eksemplariske kategorier i et 'kategoritek'. Kategoriene må også kunne tilveiebringe en erkjennelse eller oppdagelse. Dette kommer jeg tilbake til etter hvert (Skovmand, 2004, s. 162-163).

2.3.7.2 Skovmands fagdidaktiske modell

Skovmand (2004) viser fram en modell i form av en trekant som han kaller 'Den fagdidaktiske modell'. Denne er ikke helt ulik den didaktiske trekanten som Ryen (2020) refererer til og bruker i sin artikkel (Ryen, 2020, s. 1-5). Skovmand (2004) forklarer hvordan modellen henger sammen med Klafkis danningsteori. Modellen er en måte å tilnærme seg det eksemplariske, det elementære og det fundamentale i undervisningen (Skovmand, 2004, s. 159).

Ut fra hvordan Skovmand (2004) formulerer seg både her og gjennom resten av kapittelet, tolker jeg det historisk-elementære laget som del av det elementære i Skovmand (2004) sin forståelse av Klafki. Det at Skovmand (2004) forstår begrepene til Klafki på en annen måte enn for eksempel Straum (2018) eller (Hohr, 2011), gjenspeiler tendensen til uklare framstillinger av Klafki i ulike forskningslitteratur. Antagelig har dette også sammenheng med at Klafki selv var inkonsekvent med bruken av begrepene sine (Straum, 2018, s. 31, 37).

I den didaktiske trekantmodellen setter Skovmand (2004) hver av delene inn i hvert sitt hjørne. De tre delene er 'faglig grunnviten', 'den nåtidige kultur' og 'elevene'. Tanken til Skovmand (2004) er at et hvilket som helst undervisningsopplegg kan passes inn i denne

modellen. 'Den faglige grunnviten' handler om hva man som lærer må vite for å undervise i emnet. 'Den nåtidige kultur' handler om hvordan emnet oppfattes i nåtiden. 'Elevene' handler om å tenke over hvilke forutsetninger elevene har for å arbeide med og forstå emnet. I denne delen inngår også spørsmål om hva elevene skal vite og hvorfor (Skovmand, 2004, s. 160).

Skovmand (2004) påpeker at intensjonen med å sette disse inn i en trekant er å framstille hvordan de tre delene påvirker hverandre. Man må med andre ord alltid forholde seg til alle tre i utformingen av et undervisningsopplegg (Skovmand, 2004, s. 161). Dette vil jeg forsøke å synliggjøre i drøftingen.

'Den faglige grunnviten' stiller krav til lærerens kunnskapsbase. Skovmand (2004) framstiller det elementære som noen grunnleggende prinsipper og strukturer i 'den faglige grunnviten'. Det er ifølge Skovmand (2004) helt nødvendig for læreren å kjenne til disse, både for å kunne drive undervisning i og arbeide med et gitt emne. Dette for at den kategorialt åpne effekten i det hele tatt skal kunne finne sted (Skovmand, 2004, s. 161,163, 180).

Med andre ord må læreren selv være kategorialt dannet. Det vil si, man må ha opplevd den kategorialt åpne effekten i forhold til det emnet man ønsker å undervise om. 'Den faglige grunnviten' kan i så fall sammenlignes med en fundamental grunnholdning (Skovmand, 2004, s. 163). Læreren må ha en fundamental forståelse innenfor det hun, han eller hen skal undervise om. Hvis ikke blir det vanskelig eller umulig å legge opp til den kategorialt åpne effekten. Noe som i verste fall kan føre til en eksemplarisk undervisning som blir helt tilfeldig (Hohr, 2011, s. 168; Straum, 2018, s. 38-39, 42, 44-46).

Med utgangspunkt i arbeid som tema, sett i sammenheng med kristendommens virkningshistorie, handler 'den faglige grunnviten' om at læreren må vite om og forstå en rekke komplekse forhold i historien. Skovmand (2004) går grundig gjennom disse forholdene, og lister dem opp på et planleggingsark nederst i kapittelet. Alle disse forholdene og tankene er eksempler fra historien som beskriver og karakteriserer den historiske utviklingen av både holdninger til og forståelser av arbeid (Skovmand, 2004, s. 167-171, 180).

Uten å gjøre rede for alle punktene her, går disse ut på eksempelvis å forstå Martin Luther og reformasjonens innflytelse på tenkning rundt arbeid i Europa, og Kalvinismens påvirkning på USA. Skovmand (2004) nevner også tenkning fra opplysningstiden, gjennom filosofene John Locke og Thomas Hobbes, og Adam Smiths usynlige hånd (Skovmand, 2004, s. 167-171, 180).

Det sentrale i alle disse forholdene er at de er historiske og kristendomsrelaterte forhold som har påvirket hvordan mennesker i vesten har oppfattet arbeid gjennom tidene, både som fenomen og begrep. Overordnet leder disse forholdene til sammen fram til en individorientert arbeidsetikk og oppfatning av arbeidets formål (Skovmand, 2004, s. 167-171, 180). Med andre ord viser de hvordan vi gradvis har beveget oss fram mot det vi forbinder med dagens moderne og postmoderne samfunn (Breidlid, 2012, s. 3-4; 2017, s. 15-16).

Til denne elementære forståelsen av historisk forhold som eksempler kan man også knytte Klafkis historisk-elementære lag. Eksemplene viser noen historisk genuine særtrekk som viser noe spesifikt og representativt fra de historiske epokene som framstilles. I den faktiske undervisningen kan man trekke fram spesifikke kilde-eksempler knyttet til disse forholdene, og la elevene arbeide grundig med disse (Straum, 2018, s. 39-40).

Skovmand (2004) knytter to mål til et slikt arbeid. Et mål om 'avnaturalisering av kulturen' og et mål om 'skapelse av historisk bevissthet'. Dersom man oppnår en fundamental forståelse av forholdene, vil man kunne forstå kristendommens og protestantismens historiske betydning i sammenheng med den sekulariserte nåtiden på en dypere og mer fundamental måte. Da vil det ifølge Skovmand (2004) kunne skje en 'avnaturalisering av kulturen' og en 'skapelse av historisk bevissthet' i elevene (Skovmand, 2004, s. 172).

Avnaturalisering av kulturen går ut på å forstå at det man oppfatter som naturlig gitt, i virkeligheten er kulturelt bestemt. Den historiske bevisstheten handler om å erkjenne at fortiden har en grunnleggende betydning for nåtiden. Med historisk bevissthet oppfatter vi oss selv som representanter for en nåtid som i stor grad har blitt formet av fortiden (Skovmand, 2004, s. 172).

Disse målene er tilsynelatende nøyaktig det samme som Brekke og Thue beskriver og etterlyser i norsk skole: Avnaturalisering av en naturgitt absolutt virkelighetsforståelse gjennom å bli eksponert for historiske perspektiver på en slik måte at man oppnår historisk bevissthet rundt sin egen fortidsbestemte eksistens i nåtiden (Larsen, 2023, s. 25). Dette gir støtte til tenkningen og undervisningstilnærmingen til Skovmand (2004) som dannelsesmessig relevant i religionsundervisning. Det er med andre ord en tilsynelatende god tilnærming til arbeid med historiske perspektiver i KRLE-faget.

Erkjennelsene til Skovmand (2004) kan også knyttes opp mot vår forståelse av Klafkis teori. Man kan sammenligne erkjennelsene med den kategorialt åpnende effekten, slik Straum (2018) beskriver den i de elementære og fundamentale lagene til Klafki. En slik erkjennelse

fungerer på lignende vis som et slags fundamentalt 'Eureka!'-øyeblik, der dette fører til en fundamental forståelse og grunnholdning. Slik som ved et vellykket utfall av steinkastingseksempelet til Wagenschein (Aurora, 2023; Straum, 2018, s. 38-39, 42, 44-46).

Skovmand (2004) nevner selv det fundamentale til Klafki, og hvordan det viser seg. Både gjennom elevenes erkjennelser av at de tilhører 'den nåtidige kulturen', samtidig som de erkjenner at de blir preget av det historiske fagstoffet. Skovmand (2004) beskriver dette fundamentale på lignende vis som vist over. Elevene oppdager hvordan det religiøse og kulturelle spiller inn på verden, og hvordan dette kan forklare hvorfor den er slik den er i dag (Skovmand, 2004, s. 163).

Skovmand (2004) beskriver 'den nåtidige kultur' som dekkende for samtidens forståelse av religiøse oppfatninger. Ifølge Skovmand (2004) kommer disse til uttrykk i alt fra sosiologiske undersøkelser, til reklamer og ukeblader, film, musikk, billedkunst, litteratur eller andre medierende uttrykk. Her bemerker Skovmand (2004) at dette mangfoldet av uttrykk i nåtiden, koblet sammen med 'den faglige grunnvitenen', tvinger at man orienterer det faglige innholdet og metodene mot et nåtidig perspektiv. Ifølge Skovmand (2004) fører dette også til en flerfaglig orientering (Skovmand, 2004, s. 161-162, 180).

'Den nåtidige kultur' kan dermed kobles opp mot samtidsorienteringen i LK20 (Bergem, 2018a, s. 8; Larsen, 2018a, s. 44-45; 2018b, s. 23). Skovmand (2004) mener med andre ord at man må ta stilling til et nåtidig perspektiv. Man kan ikke bare ta utgangspunkt i de historiske forholdene i 'den faglige grunnviten'. Hos Skovmand (2004) er derimot samtidsorienteringen kun en tredel av den fagdidaktiske modellen. Det vil si at samtidsorienteringen i 'den nåtidige kultur' hos Skovmand (2004) ikke er en overordnende føring for hvordan man tenker didaktisk og innholdsmessig i et fag, dette i motsetning til dybdelæringstenkningen (Skovmand, 2004, s. 161-162).

Skovmand (2004) mener det viktigste å ta stilling til i sammenheng med 'Elevene' er hvorvidt de har forutsetningene som kreves for at denne tilnærmingen skal virke. Skovmand (2004) nevner her at det kan hende elevene fullstendig mangler forutsetningene som skal til, både i forhold til forståelse av forholdene i den faglige grunnviten og forståelse av den nåtidige kulturen. Ifølge Skovmand (2004) vil modellen i så fall kunne kollapse fullstendig. Danningsmessig mener han likevel at dette ikke nødvendigvis er et problem, ettersom undervisning også handler om å bygge opp elevenes forutsetninger (Skovmand, 2004, s. 162).

Avslutningsvis reflekterer Skovmand (2004) rundt anvendelser av Klafkis danningsteori i tilnærminger til undervisning, slik han har gjort i sin egen modell, og i hvilken grad det å ta utgangspunkt i Klafki har noe for seg.

Skovmand (2004) nevner blant annet hvordan 'historisk bevissthet' har blitt et svært sentralt tema i sammenheng med Klafki og hans epokaltypiske nøkkelproblem. Her nevner han at den dominante teologiske tilnærmingen til Klafki gjerne har ført til en kronologisk orientering rundt det historiske i kristendomsfaget. Man begynner med Adam og Eva, og beveger seg gradvis framover mot nåtiden (Skovmand, 2004, s. 176).

I sammenheng med sin egen modell reflekterer Skovmand (2004) rundt hvorvidt man bør starte slik. Sett utfra forholdene i den faglige grunnviten, eller utfra 'den nåtidige kulturen'. Skovmand (2004) argumenterer for å starte med 'den nåtidige kulturen', grunnet at elevene lettere blir motiverte av dette. Samtidig mener Skovmand (2004) at man med en slik struktur gjør det klart at formålet med faget er å kunne forstå forholdene i nåtiden og hvordan de påvirker våre egne liv i dag (Skovmand, 2004, s. 173-174).

Her er det også naturlig å tenke at elevene kjenner til den tiden de lever i mer enn at de har grundig oversikt over fortiden. Med tanke på et scenario der elevene har svært lave forutsetninger både for den faglige grunnviten og den nåtidige kulturen, vil denne strukturen antagelig være det være mest hensiktsmessig å starte med den nåtiden som elevene kjenner. Man kan dermed argumentere til fordel for Skeies avgjørelse om å nedprioritere en kronologisk gjennomgang av historie i religionsfaget, til fordel for et samtidsperspektiv. Her med et forbehold om at man ikke kan fjerne de historiske perspektivene fra faget, slik de gjorde i LK20 (Sævik, 2018, s. 4-5).

Skovmand (2004) argumenterer også for at det finnes grunnlag for ikke å alltid ta utgangspunkt i nåtiden. Man skal også gi plass til å lære om og forholde seg til spørsmål som ikke er kulturelt og samfunnsmessig relevante eller aktuelle (Skovmand, 2004, s. 177-178). Dersom man for eksempel har å gjøre med elever som er svært opptatte av historie, og ikke bryr seg så mye om sin egen tid, er dette perspektivet verdt å ta med seg. Dette henger sammen med det Klafki nevner i målkomplekstets aspekt om allsidige interesser og evner, forklart av Høhr (2011). Man kan ikke fokusere bare på de samfunnsorienterte nøkkelproblemene, fordi elevene også har behov for utfoldelse innenfor sine egne interesser (Høhr, 2011, s. 171-172).

Til slutt er det verdt å bemerke at Skovmand (2004) med dette sistnevnte perspektivet argumenterer for at det finnes andre didaktiske tilnærminger enn det den kategoriale danningstenkningen tilbyr. Han hevder den kategoriale danningsteorien ikke er fagdidaktisk interessant, men at Klakfis teori har gitt en anledning til å tenke videre (Skovmand, 2004, s. 178). Dette vil jeg ta opp i det siste delkapittelet.

2.3.7.3 Et kategorialt undervisningsopplegg

På planleggingsarket som Skovmand (2004) har lagt til nederst i kapittelet beskriver han en framgangsplan for faktisk undervisning som tar utgangspunkt i det jeg har gjengitt ovenfor. Et opplegg utfra temaet 'arbeid' i kristendommens virkningshistorie, strukturert etter Skovmand (2004) sin fagdidaktiske modell (Skovmand, 2004, s. 180-181). Opplegget han her framstiller er riktignok ment for en undervisning om modellen til lærerstudenter på høyere utdanning. Dette betyr ikke at man ikke kan bruke planleggingsarket i en grunnskole- eller videregående kontekst. Det betyr derimot at opplegget må tilpasses på mange områder.

Det første steget i opplegget er at man som lærer presenterer den fagdidaktiske modellens tenkning, for eksempel på tavla. Deretter kan læreren la elevene 'brainstorme' på egen hånd rundt hva de forbinder med ordet arbeid. Etterpå kan man stille spørsmål og oppmuntre til diskusjon rundt temaet. På denne måten kan man finne ut av elevenes forutsetninger (Skovmand, 2004, s. 181-182).

Det neste punktet er også det tyngste ifølge Skovmand (2004). Her dreier det seg om å framstille de ulike historiske forholdene i den faglige grunnviten, og hvordan disse er relevante for holdninger til og forståelser av arbeid i nåtiden. I denne delen risser læreren opp de ulike forholdene på tavla, mens elevene går sammen i grupper der de velger temaer. Til slutt legger gruppene fram resultatet (Skovmand, 2004, s. 181-182).

Jeg har forsøkt å tilpasse opplegget inn mot en elevgruppe på videregående. Enda en justering kunne vært å ha et opplegg på forhånd, hvor man går igjennom den fagdidaktiske modellen. Eventuelt kunne man kun forklart målene om avnaturalisering og historisk bevissthet på en forenklet måte. Dette ville kanskje egnet seg bedre i en ungdomsskolekontekst

I stedet for en svært omfattende gjennomgang av de historiske forholdene, kunne man heller introdusert et mindre antall historiske forhold, og tilpasset hvor dyptgående man forklarer hver av dem i lys av nåtiden. Eksempelvis kunne man tatt for seg forskjellene i hvordan man ser på arbeidsetikk innenfor protestantismen kontra katolisismen. Her kunne man brukt Martin Luther og reformasjonen i Europa på den ene siden, og den katolske kirke og

kalvinistene i USA på den andre (Skovmand, 2004, s. 166-168). Slike tilpasninger kan være med på å gjøre dette opplegget gjennomførbart med ulike elevgrupper, både på ungdomsskole- og videregående skolenivå.

Dersom man har med svært unge elever på barneskolenivå å gjøre, er dette antagelig ikke et opplegg som egner spesielt godt. De historiske forholdene er komplekse i seg selv. Det å forklare hvordan ideer om 'arbeid' forandrer seg gjennom tiden på grunn av kristendommens virkningshistorie ville blitt en unødvendig vanskelig og lite hensiktsmessig oppgave. Her måtte man i så fall begynt med et mye smalere perspektiv, for eksempel det danningsmessige arbeidet med å bygge opp forkunnskaper (Skovmand, 2004, s. 162). For eksempel kan man diskutere hvilke tanker elevene har om hvordan de selv arbeider i skoletimene.

I denne tilnærmingen har man først og fremst tatt utgangspunkt i kristendom. Med tanke på dette vil jeg til slutt ta for meg en tilnærming til undervisning som bruker en noe annerledes innfallsvinkel. Her vil jeg vise hvordan man kan fokusere religionsundervisning rundt den flerkulturelle delen av danning, og den flertydige og dynamiske forståelsen av kulturarv.

2.3.7.3 Leonard Cohen og pluralistisk eksistensorienterende kulturarv

I denne delen vil jeg igjen ta utgangspunkt i noen av Skovmand (2020) sine perspektiver og tanker. Skovmand (2020) tar i artikkelen *Kristen som Cohen* for seg noen interessante perspektiver på hvordan man i religionsundervisningen har mulighet til å diskutere og reflektere rundt kulturarv som eksistensorientering. Skovmand (2020) bruker her den kjente musikeren Leonard Cohen og noen av sangene hans til å illustrere hvordan man kan ta opp noen viktige tanker i sammenheng med kulturarv og danningstenkning i religionsfaget.

Tidligere i artikkelen nevner Skovmand (2020) et sitat fra den danske filosofen Søren Kierkegaard som sa at han trodde på Gud, bare fordi hans far gjorde det. På samme grunnlag, om enn med motsatt resultat, tror Skovmand (2020) ikke på Gud fordi faren hans ikke gjorde det (Skovmand, 2020, s. 17).

Skovmand (2020) bruker det å 'falle i en gryte' som en metafor for å adoptere en viss form for kulturell eller religiøs identitet eller tilknytning, slik som han gjorde fra sin far. Skovmand (2020) falt i en ateistisk gryte som ung, grunnet farens mangel på en religiøs tro. Skovmand (2020) fikk likevel mulighet til å begynne på teologistudiet senere i livet, der han hørte mye på Leonard Cohen. Her illustrerer han med samme metafor hvordan han etter hvert 'falt i gryte' med Leonard Cohen. Selv om Skovmand (2020) var ateist, forklarer han at Cohen på

en eller annen måte legitimerte teologistudiet og det å arbeide med religion (Skovmand, 2020, s. 17-18).

Skovmand (2020) forklarer hvordan Cohen er født som jøde, men at han aldri har sett på seg selv som en religiøs person. Samtidig har Cohen tilbrakt en stor del av livet sitt i et buddhistisk kloster, og har laget flere sanger som inneholder tematikk fra kristendommen, slik som 'Hallelujah' eller 'If it be your will'. Cohen har selv sagt at den sistnevnte sangen er en bønn. Sangen inneholder samtidig en formulering om hjerter som benner opp i helvete, noe Skovmand (2020) hevder var en lite sømmelig uttalelse fra en jøde i 1984, da sangen kom ut (Skovmand, 2020, s. 17-19).

I sangen «The Law» synger Cohen om at han ikke er skyldig, fordi skyld er et for grandt ord å bruke. Skovmand (2020) tolker dette som at Cohen føler seg underdanig i forhold til skyldfølelsen. Cohen utelukker at han ber om en barmhjertighet redning. Samtidig mener Skovmand (2020) at Cohen i bønnen ikke utelukker at det finnes noe fast og beskyttende, overordnet han selv.

Videre tolker Skovmand (2020) Cohens sang til at mennesket alltid er i en tilstand hvor man avventer en dom. Denne dommen gjør ifølge Cohen at mennesket ikke er verdig til å be om tilgivelse (Skovmand, 2020, s. 18). En omformulering av Skovmand (2020) sine tolkninger kan være at selv uten en tro på noen gud, har Cohen en oppfatning av verden og livet som innebærer at mennesket har et ansvar av høyere grad enn bare det individuelle ansvaret man har overfor sin egen overlevelse.

For å beskrive Cohen enda nøyere som person forteller Skovmand (2020) at Cohen har laget sitt eget religiøse symbol. En modifisert davidstjerne som har form som to kristne hjerter flettet inn i hverandre, med et buddhistisk livshjul som omkranser dem. Ifølge Skovmand (2020) beskriver Cohen seg, utfra dette symbolet, som en slags jødekristen buddhist. Samtidig har Cohen sagt i et intervju at han aldri har tatt avstand fra jødedommen, men at den alltid har vært grunnleggende for hans egen overlevelse og livsførsel (Skovmand, 2020, s. 19).

Samtidig skal utsagn fra zenmesteren til Cohen, da han oppholdt seg i det buddhistiske klosteret, ha ført til at Cohen delvis oppga sin egen identitet som jøde. Cohen mener han oppdaget at man kan finne andre mer interessante utgaver av seg selv, dersom man gir slipp på den man oppfatter seg selv å være. Med denne oppdagelsen opplevde Cohen en ny form for frihet. Jo mindre han var den han var, jo bedre hadde han det (Skovmand, 2020, s. 19).

Skovmand (2020) kommer her fram til det sentrale med denne framstillingen av Cohen som person og hans flertydige kulturelle tilknytning. Det handler om å være mindre seg selv, for dermed å kunne bli friere. At det er en noe befriende i dette flertydige forholdet Cohen har til seg selv og sin egen tradisjon (Skovmand, 2020, s. 19).

Skovmand (2020) mener et slikt perspektiv kan bidra både eksistensielt og pedagogisk i religionsundervisningen. Elevene kan finne ut at de ikke bare hører til i den gryta de falt i som barn, men at man kan heise seg opp, og dyppe seg selv ned i andre forskjellige gryter. Der kan man finne nye versjoner av seg selv (Skovmand, 2020, s. 19).

Ifølge Skovmand (2020) har Cohen sine alvorlige og kraftfulle sanger også noe som «... kan røre selv det mest sekulariserede hjerte og forstyrre dets orden» (Skovmand, 2020, s. 19). Det vil si at dette også har noe å si for de som måtte definere seg selv som sekulære, areligiøse eller ateister. Sangene har et innhold med slik alvor og kraft at de maner fram noe som livet blir fattig uten. Skovmand (2020) beskriver dette som manes fram som en eksistensiell orienteringssans vi bruker til hjelp når vi skal bevege oss gjennom livet. Uten denne orienteringssansen er det ikke noe 'oppe' eller 'nede' (Skovmand, 2020, s. 19).

Cohen fungerer ifølge Skovmand (2020) som en slags religionspedagogisk rollemodell. Cohen beskrives av Skovmand (2020) som uendelig tvetydig og åpen, på et slikt vis at han både er innenfor og utenfor sin egen tradisjon. Han er jøde, men beskriver seg selv eksplisitt som areligiøs (Skovmand, 2020, s. 19).

Skovmand (2020) mener derfor at Cohen lærer oss at vi kan forbinde ting som vi har lært at ikke kan forbindes. «Religiøse tradisjoner og uttrykk bliver her et diffust identitetsspejl. Det er ikke mig selv, jeg ser, når jeg holder spejlet op foran mig, men en anden, som også kan være mig» (Skovmand, 2020, s. 19). Selv om Skovmand (2020) falt i den ateistiske gryta som barn, ble han en annen ved å synge Cohen sine sanger for seg selv (Skovmand, 2020, s. 19).

Utfra dette mener Skovmand (2020) at vi i religionsundervisningen må lære elevene å finne deres egne speil, der de både kan finne seg selv som én person, men også får se at de er mange i én. Her refererer Skovmand (2020) til Biesta, om at vi i religionsundervisningen skal hjelpe elevene med å innskrive seg selv i 'pluralitetens komplekse nett' (Skovmand, 2020, s. 19).

Skovmand (2020) refererer til noe han tar for seg i en artikkel om Biesta (Skovmand, 2019). 'Pluralitetens komplekse nett' kan forstås som at mennesker befinner seg et sted mellom

sosialiseringens ordener og subjektiviseringens uavhengige og autonome tenkning og handling. Det er derimot gjennom subjektiviseringen at mennesket kan skape sin egen forståelse av seg selv, og dermed bidra til et stadig voksende nett av komplekse pluralistiske identiteter. (Skovmand, 2019, s. 219-220).

Skovmand (2020) mener at vi gjennom undervisningen kan vise til Cohen som person som har innlemmet seg selv i en slik pluralitet. Videre mener Skovmand (2020) at denne pluraliteten viser hva man kan bruke det religiøse språket til, for eksempel i forståelsen av kulturelle uttrykk. Dette er med andre ord ikke snakk om forkynning på noen måte, men om at alle mennesker, også de som ikke er religiøse, har noe igjen av å lære seg å forstå det religiøse språket (Skovmand, 2020, s. 19).

Dette med et religiøst språk utfra et religionspluralistisk syn tar Skovmand (2007) også opp i sammenheng med Benner. Benner beskriver en lignende tilnærming til det allmenne som Skovmand (2004) framstiller (Skovmand, 2004, s. 156). I religionsfaget skal barnene dannes på en slik måte at religiøse livsanskuelser presenteres som en av flere mulige eksistensielle fortolkningsressurser (Skovmand, 2007, s. 110-111).

For å knytte dette mot noe av det jeg drøftet tidligere, kan den eksistensielle orienteringssansen sammenlignes med eksistensorienteringen til Brekke (2022a). Brekke (2022a) knytter eksistensorienteringen først og fremst opp mot beskrivelser av det å være religiøs. Samtidig viser han hvordan det finnes mange 'versjoner' innenfor religiøse ordener (Brekke, 2022a, s. 203-204).

Skovmand (2020) trekker denne tanken et steg videre. Den eksistensielle orienteringssansen viser til en eksistensorientering som overgår grensene vi har satt i samfunnet, der noen er kristne eller jøder, mens andre er ateister eller har en annen merkelapp. Slik Skovmand (2020) beskriver den eksistensielle orienteringssansen, berører den noe inne i mennesket på et fundamentalt nivå. Uten dette fundamentale er det noe som mangler i forståelsen vi har av oss selv som mennesker (Skovmand, 2020, s. 19). Her dreier det seg med andre ord om noe fundamentalt dannelsesmessig.

Man kan sammenligne den eksistensielle orienteringen med hvordan Skovmand (2004) beskriver erkjennelsene av avnaturalisering av kulturen (Skovmand, 2004, s. 172). Da kan man samtidig trekke paralleller til det Klafki beskriver om den fundamentale tenkemåten og det å bli innehaver av en fundamental grunnholdning (Straum, 2018, s. 38-39, 42, 44-46).

Et undervisningsopplegg med utgangspunkt i Cohen og noen av sangene hans kunne dermed også knyttes til tanken om et eksistensielt læringsrom med utgangspunkt i felles verdier (Bostad, 2008, s. 151-152). Man kan for eksempel bruke Cohen og sangene hans som fortellingsdidaktikk, eller i lag med ulike fortellinger fra forskjellige religioner, som jødedommen, kristendommen og buddhismen. Brekke (2022a) nevner også en undervisningsmetode som kunne bli brukt her, kalt filosofisk samtale (Brekke, 2022a, s. 210-211).

I en slik samtale dreier det seg om å øve seg på å snakke om temaer. Slik som de eksistensielle jeg har vært inne på i denne oppgaven. Der man skritt for skritt lærer seg å forstå ulike perspektiver. Dersom man her tar for seg den filosofiske samtalen som undervisningsmetode utfra et kategorialt danningperspektiv, og tilpasser den etter klassetrinn, vil dette kunne være en naturlig metode å bruke (Brekke, 2022a, s. 210-211).

I en slik klasseromskontekst kan man diskutere hvordan Cohen er et menneske med en pluralistisk og dynamisk kulturarv, og hvordan dette kommer fram i noen av sangene hans. Man kan for eksempel dele ut tekster til sangene og lytte til dem. Da får elevene også knyttet kulturarv til musikkfaget, og får gjennom Cohens musikk innsyn i et kulturelt uttrykk av pluralistisk kulturarv (Skovmand, 2004, s. 161-162).

Dette vil da, slik jeg har vist med Skovmand (2019, 2020), kunne bidra til den eksistensielle orienteringssansen, samtidig som undervisningen vil inneholde både sosialeringsområdet og subjektiveringsområdet til Biesta. Man kan også argumentere for at en slik form for undervisning vil kunne bidra til kvalifiseringsområdet, dersom man tar utgangspunkt i en slik eksistensiell orienteringssans som en evne man kan bruke til å takle livet (Biesta, 2011, s. 31-33; Skovmand, 2019, s. 219-220; 2020, s. 19).

2.3.8 Den kategoriale danningens utfordringer

Til nå har jeg for argumentert for en kategorial danningstilnærming i KRLE-faget utfra Klafkis danningperspektiver. I denne siste delen vil jeg gjøre rede for og drøfte enkelte utfordringer ved å legge til rette for Klafkis kategoriale danning i religionsfaget. Først vil jeg ta utgangspunkt i uttalelser fra den danske forskeren Stefan Ting Graf (2022) om Klafki og hans teori, samtidig som jeg trekker inn noen av perspektivene jeg drøftet tidligere (Graf, 2022).

Deretter vil jeg ta for meg det som antagelig er den primære utfordringen i sammenheng med kategorial danningstenkning i det norske religionsfaget, og antagelig også i skolen generelt.

Jeg vil forsøke å formulere noen argumenter for de normative og skjønnsmessige aspektene i religionsfaglig undervisning som en løsningsorientert tilnærming til verdimeslige utfordringer i samfunnet og skolen.

2.3.8.1 Utfordringer og svakheter ved Klafkis danningsteori

I podkastepisoden fra *Stemmer i skolen* ved navn *Dannet av Klafki* tar Graf (2022) for seg Klafki og hans danningsteori i sin helhet, om enn med de begrensningene som en podkast innebærer (Graf, 2022). I sin gjennomgang av de forskjellige aspektene ved Klafkis teori, og med noen faktaopplysninger rundt Klafki selv og hvordan han tenkte, bidrar Graf (2022) med noen perspektiver på Klafki som er nyttige for å diskutere utfordringer og svakheter ved teorien hans.

En av de første utfordringene eksemplifiseres i den første delen av podkasten, der Graf (2022) tar for seg Klafkis teori om danning som prosess. Graf (2022) påpeker at Klafki tok svært grundig for seg dette med den dobbeltsidige åpning. Samtidig nevner han at denne ofte blir framstilt gjennom den metaforiske beskrivelsen 'verden åpner seg for elevene, og elevene åpner seg for verden' (Graf, 2022; Hohn, 2011, s. 166; Ryen, 2020, s. 9-10). Graf (2022) beskriver denne metaforen som litt floskel-aktig (Graf, 2022). Det vil si at den framstår litt svulstig. Det er en formulering som høres fin ut, men samtidig oppfattes som tom for mening eller innhold (Graf, 2022; Gundersen, 2019).

Tidligere har jeg nevnt hvordan Straum (2018) påpeker at Klafki var inkonsekvent med begrepsbruken sin, og at mye av forskningslitteraturen framstiller teorien hans uklart, og i noen tilfeller feilaktig (Straum, 2018, s. 31, 37). Det at et av de mest kjente 'sitatene' til Klafki framstår som en floskel kan for eksempel være problematisk i undervisning på lærerutdanningen. Skal man forsøke å forklare Klafki på kortfattet vis til en forsamling som ikke har hørt om hverken han eller teorien hans fra før, kan man lett skape misforståelser. I denne oppgaven forsøkte jeg å forklare den dobbeltsidige åpningen med flere ulike og mer utdypende forklaringer. Selv med flere forklaringer kan man argumentere for at Klafki kan virke utilgjengelig og vanskelig å forstå.

Dette kommer Graf (2022) inn på i podkastepisoden, etter at han blir spurt om å forklare forskjellen mellom Klafkis danningsteori og den mer praktisk orienterte teorien til amerikaneren John Dewey. Graf (2022) forklarer at Klafki og hans teori gjerne blir satt inn i en bås, fordi den i Danmark gjerne forbindes kun med lærerutdanningen. Dette delvis fordi teorien blir oppfattet som utilgjengelig og vanskelig, men også utfra en tanke om at man ikke

skal ha for mye teori, heller ikke på lærerutdanningen. Graf (2022) beskriver derfor at det er en tendens til å «... bli litt trøtt på Klafki» og at han derfor gjerne legges til side til fordel for andre teoretikere (Graf, 2022).

Skovmand (2004) uttrykker at han tror at man i skolen i stigende grad kommer til å arbeide på en slik måte som Klafkis teori legger opp til. Samtidig mener han at dette vil stille større krav til læreren (Skovmand, 2004, s. 176). Dette skaper utfordringer i sammenheng med implementering av den kategoriale danningstenkningen i religionsfaget og skolen generelt.

Samtidig synes Graf (2022) at dette er synd, fordi den største forskjellen mellom Dewey sin teori og Klafkis didaktikk, er at Klafki beskriver danningens dybdestrukturer på nøyaktig vis. Det vil si, de forskjellige lagene i danningen, det eksemplariske, det elementære, det historisk-elementær og det fundamentale (Hohr, 2011, s. 167-168; Straum, 2018, s. 36-46). Ifølge Graf (2022) er dette mer mangelfullt i Dewey sin teori. Graf (2022) nevner senere i episoden hvordan dybdelæringsteorien også mangler disse lagene av dybdestruktur, selv om disse teoriene i større grad kommer inn på tanker om dybde (Graf, 2022). Det er med andre ord en grunn til å hente fra Klafkis teori, slik som Ryen (2020) argumenterer for (Ryen, 2020).

I den andre delen av podkasten tar Graf (2022) for seg Klafkis syn på danningens mål. Graf (2022) forsøker først å forklare nøkkelproblemene til Klafki, ettersom disse gjerne har gjort Klafki mer konkret og enklere å forstå. Her forklarer han hvordan nøkkelproblemene først og fremst oppsto fordi Klafki er allmenndidaktiker. Klafki nevner ifølge Graf (2022) at han etter hvert avslutte forklaringene av teorien, fordi det ville kreve spesifikke fagdidaktiske vinklinger. Dermed vil arbeidet kreve at fagdidaktikere involveres, og da vil teorien forlate den overordnede didaktiske konteksten (Graf, 2022).

Derfor var Klafki tilbakeholdende med å uttale seg om normativt konkret innhold, slik jeg har gjort i denne oppgaven. På grunn av de allmenndidaktiske tankene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, følte han seg likevel nødt til å si noe om hva slags innhold som bør være med i undervisningen. Derfor introduserte han nøkkelproblemene, fungerende som samfunnsmessige problemstillinger man kan drøfte i alle mulige fag (Graf, 2022).

En kritikk mot disse nøkkelproblemene var at alle fag ville bli til samfunnsfag. Graf (2022) påpeker derimot at man ikke skal forstå nøkkelproblemene på denne måten, men mer overordnet (Graf, 2022). I stedet for å forholde seg til en liste med problemstillinger man skal igjennom i alle fag, vil jeg foreslå at man heller forholder seg til Klafkis nøkkelproblemer på lignende vis man forholder seg til grunnretninger. Ikke som en uforanderlig liste med

objektivt gitte problemstillinger som alltid vil forbli de samme, men utfra en åpenhet for stadig nye vurderinger (Straum, 2018, s. 42-43). Med andre ord må man ikke se på dem utfra statiske, materiale dannelsesperspektiver, men utfra den pluralistiske forståelsen jeg har argumentert for tidligere (Hohr, 2011, s. 164-166; Straum, 2018, s. 32, 33-34).

Tidligere nevnte jeg at Skovmand (2004) uttrykte en tanke om at den kategoriale danningsteorien til Klafki ikke er fagdidaktisk interessant. Dette utfra en tanke om at man ikke alltid skal forholde seg til slike samfunnsmessige problemstillinger i undervisning. Elevene må også få utforske spørsmål som ikke er kulturelt eller samfunnsmessig relevante (Skovmand, 2004, s. 177-178).

Slik jeg også nevnte tidligere, vil jeg argumentere for at Klafki faktisk tar stilling til nettopp dette. Hohr (2011) hevder Klafki begrunner det målorienterte aspektet om allsidige interesser og evner, nettopp utfra faren for at man i for stor grad kan konsentrere seg for mye om nøkkelproblemenes i undervisningen. Klafki var ifølge Hohr (2011) redd for at nøkkelproblemenes problemstillinger skulle innta en rolle som materialt uforanderlig innhold (Hohr, 2011, s. 171-172).

Mot slutten av podkastepisoden beskriver Graf (2022) noen svakheter ved Klafkis teori direkte. Den første svakheten er at Klafki legger vekt på allsidig danning av menneskelige væremåter som et svar på hvordan man kan løse problemstillingene. Dette mener Graf (2022) er lettere sagt enn gjort, og ikke særlig utfyllende eller tilfredsstillende som svar. Derfor er dette ifølge Graf (2022) et punkt man kan arbeide videre med (Graf, 2022).

En annen ting som Klafki selv har påpekt er ifølge Graf (2022) en svakhet i teorien rundt hvordan ulikhet mellom forskjellige mennesker skal tematiseres i undervisning. For eksempel vil man nødvendig utpeke en elev fra fattige kår og en elev fra rikere kår for å vise hvordan livene deres er forskjellige for å beskrive fattigdom og rikdom (Graf, 2022).

Selv om dette er noe man lett kan unngå i faktisk undervisning, ved å la være å bruke elever som eksempler, forklarer Graf (2022) at Klafki var misfornøyd med teorien sin sammenheng med sosial danning. I den sosiale danningen blir slike problemer et åpent spørsmål i Klafkis teori, og noe han selv føler han ikke kom i mål med (Graf, 2022).

Graf (2022) påpeker til slutt at det å beskjefte seg med Klafkis teorier kan være nyttige for lærere, men at man da ikke bare kan forstå Klafki på overflaten. Graf (2022) vektlegger at det

viktigste og nyttigste med Klafki, er de nyanseringene han bidrar med, slik som dybdestrukturene (Graf, 2022).

2.3.8.2 Den primære samfunnsmessige utfordringen

I delkapittelet om normativitet og skjønsmessige aspekter i religionsundervisning nevnte jeg Bostad (2008) sine refleksjoner rundt skolen som motkultur. For å illustrere noen samfunnsmessige og verdimesse utfordringer i norsk skole, vil jeg innlede denne siste delen med å ta utgangspunkt i Bostad (2008) sine refleksjoner rundt skolens normative funksjon som motkultur. Deretter vil jeg forsøke å framstille noen løsninger på det som antagelig er den primære utfordringen med kategorial danningstenkning i religionsfaget og den norske skolen.

I ettertid av Bostadutvalgets arbeid med formålsparagrafen reflektere Bostad (2008) som tidligere nevnt over alt som kunne gå galt under arbeidet. Utenom de felles verdiene jeg har tatt utgangspunkt i så langt, hevder Bostad (2008) at det finnes helt andre typer verdier i Norge som gjenspeiler et økende dilemma i det norske samfunnet. Bostad (2008) mener at velstandssamfunnet har en bakside som har ført til mistillit til skolegang og allmenndanning. Bostad (2008) hevder dette skyldes en økende materialisme, egosentrisme og forbrukstenkning i Norge (Bostad, 2008, s. 154).

Bostad (2008) mener det formidles en rekke verdier og idealer gjennom media, reklame, butikkvinduer, magasiner, internett og politiske debatter som forherliger materialisme og forbruk. Samtidig mener hun at skoledebatt, utdanningspolitikk og internasjonalisering av forskning og innovasjon har bidratt til en forsterking av et økonomisk-instrumentelt syn på utdanning og danning (Bostad, 2008, s. 154). Ryen (2020) beskriver også hvordan den kritiske tenkningen i CT-tilnærmingen fungerer instrumentelt (Ryen, 2020, s. 6). Dette vil jeg forklare og drøfte nærmere.

Instrumentelle syn framstiller en holdning hvor man ikke reflekterer over hvordan eller hvorfor man gjør det man gjør. Man er først og fremst opptatt av å nå et mål. Kritisk tenkning og utdanning er i et instrumentelt syn kun instrumenter eller verktøy man bruker til å nå målet. Ifølge Bostad (2008) er det en slik tenkning som preger den norske kulturen, en holdning til kunnskap som informasjon uten tilknytning til verdier eller forståelse (Bostad, 2008, s. 156-157).

I sammenheng med dette hevder Bostad (2008) at det finnes en vedvarende oppfatning av at danningperspektiver i skolen går på bekostning av målbare, effektive og kostnadsnyttige kunnskaper og ferdigheter. En av grunnene til dette er ifølge Bostad (2008) at det har skjedd

en økende konkurranse om spissforskning i Europa, spesielt innenfor naturfag og medisin. Dette på grunn av et økende behov for å løse akutte kriser innenfor klima og helse. Derfor finnes det forventninger til at forskning skal være nytteorientert (Bostad, 2008, s. 154-155).

En annen grunn er det Bostad (2008) framstiller som en anti-intellektuell tradisjon i Norge. Denne tradisjonen skyldes ifølge filosofen Gunnar Skirbekk at man avviste den tyske filosofien i Norge til fordel for å løse praktiske samfunnsmessige utfordringer. Ifølge han førte dette til at Norge aldri har blitt skikkelig utfordret over hvilke verdier vi står for (Bostad, 2008, s. 155).

Dette bunner ifølge Bostad (2008) ut i en nytteorientert tenkning og kultur som først og fremst er målstyrt og målbarhetsregulert (Bostad, 2008, s. 155-157). Dersom vi tar utgangspunkt i Brekkes formuleringer om en kompetanseorientert læreplan som er mest opptatt av kunnskap som kan måles og veies, er det en tilsynelatende lik kultur i Norge også i dag, 15 år etter (Larsen, 2023).

Disse ideene kan også knyttes opp mot det Biesta beskriver i sin lærifiseringsteori. Han beskriver at det finnes en postmodernistisk holdning i samfunnet som ser på danning som unødvendig, i likhet med det Bostad (2008) framstiller. Biesta beskriver også hvordan elevene blir sett som 'de lærende'. 'De lærende' blir ifølge Biesta også sett på som forbrukere av forbruksvaren utdanning (Fuglseth, 2018, s. 77-78). Dette er med andre ord en lignende instrumentell beskrivelse som den Bostad (2008) bruker om den norske skolekulturen (Bostad, 2008, s. 154-157).

Lærifiseringen reflekteres også i tenkningen til OECD om 'å lære å lære' som en viktig «21st Century Skill» hos framtidige gründere og forbrukere (Helsvig, 2021, s. 250). Flere av forskerne jeg har nevnt tidligere har vist en skepsis til tanken om 'å lære å lære'. Thue er skeptisk til dybdelærings formål om at elevene skal «... lære hvordan de lærer ...» (Larsen, 2023, s. 24). Det samme gjør Fuglseth (2018) med sitt resonnement rundt det 'å lære å lære' som et rent formalt læringsmål som ikke kan oppnås med en rent formal tilnærming. Ifølge han kan vi dermed ikke bare tenke på denne måten i skolen (Fuglseth, 2018, s. 75).

Disse perspektivene tilsier om ikke annet at en postmodernistisk tilnærming til skoleundervisning ikke nødvendigvis bare er positiv. Dette til tross for det prosessuelle kultursynets positive innvirkning på en flertydig tilnærming til kulturarv (Bredlid, 2012, s. 3-4; 2017, s. 15-16).

Ut fra drøftingen over, virker det som om denne postmodernistiske og nytteorienterte holdningen har en sammenheng med OECD sin tanke om 'å lære å lære', og dermed også med dybdelæringstenkningen. Etersom dybdelæringstenkningen er dominerende i den nåværende læreplanen, finnes det grunnlag til å se denne nytteorienterte kulturdimensjonen som en sentral utfordring for kategorial danningstenkning i religionsfaget, og antagelig også for skolen generelt.

Dette er en dannelsmessig utfordring som på mange vis sprenger rammen for denne oppgaven. Derfor har jeg latt være å ta dette for meg før helt til slutt. Samtidig er det mange av forskerne jeg har sitert som refererer til slike utfordringer i sammenheng med dannelsperspektiver i skolen, og hvordan dette også påvirker religionsfaget. For eksempel kan denne utfordringen ha store implikasjoner med tanke på demokratiet, slik Ryen (2020) påpeker (Ryen, 2020, s. 14). Til slutt vil jeg derfor kort forsøke å drøfte hvordan man kan tilnærme seg denne utfordringen i KRLE.

2.3.8.3 KRLE-faget som normativ motkultur

Slik jeg nevnte tidligere, er skolen ifølge Bostad (2008) en forsvarer av tradisjoner, tenkemåter, og etisk, erkjennelsesmessig og vitenskapelig innsikt. Bostad (2008) argumenterer derfor for at skolen bør være en motkulturell institusjon. Den skal fremme grunnleggende verdier, og ikke først og fremst dekke samfunnets skiftende behov (Bostad, 2008, s. 154).

Bostad (2008) argumenterer også for at skolen alltid må ha et nytteperspektiv. Hun argumenterer at det nytteorienterte og instrumentelle synet som dominerer i det norske samfunnet i dag, ikke baserer seg på langsiktig tankegang. Her beskriver hun hvordan «Det å forstå seg selv, hvilke muligheter og egenskaper den enkelte har i møte med de andre, det å tilfredsstillende undrings- og forundringstrangen og å delta i et kvalifisert undersøkelsesrom, er en egenverdi ved det å lære» (Bostad, 2008, s. 155-156).

Med andre ord beskriver Bostad (2008) hvordan dannelsorientert undervisning er et langsiktig virkemiddel mot å forme samfunnet og framtida. Slik som den kategoriale danningstenkningen jeg har gjort rede for i denne oppgaven. Gjennom eksistensorientering rundt pluralistisk og dynamisk kulturarv, der man tar stilling til normative, skjønsmessige og historiske aspekter i religionsundervisningen, vil jeg argumentere for at dette i alle fall er et bidrag til å møte de samfunnsmessige verdimeslige utfordringene. Slik religionsfaglig

undervisning er med andre ord med på å fremme skolens rolle som motkulturell institusjon (Bostad, 2008, s. 153-156).

Dersom jeg skal tilføye noe mer, vil jeg ta utgangspunkt i Brekke sitt syn på religionsfaget som et humanistisk dannelsesfag i retning av det motkulturelle aspektet som Bostad (2008) forfekter (Larsen, 2023, s. 25). Bostad (2008) stiller underveis i sitt bokkapittel et spørsmål om hva som er skillet mellom utdanning og dannelse (Bostad, 2008, s. 152). Skovmand (2019) beskriver i sine refleksjoner rundt Biestas teorier hvordan Biesta forsvarer utdanningsbegrepet framfor det nyttoorienterte og begrensede læringsbegrepet. Mot slutten av artikkelen reflekterer Skovmand (2019) over alternativer til læringsbegrepet, der han kommer med ordet 'tenkning' (Skovmand, 2019, s. 226).

Skovmand (2019) hevder at undervisning alltid involverer tenkning som en evne til å skifte perspektiv på ulike saksforhold, og reflektere over perspektivenes mangfoldighet og betydning. Det å tenke er en måte å møte verden på (Skovmand, 2019, s. 226).

I det nest siste avsnittet i sin artikkel kommer Skovmand (2019) inn på hvor lite av verden vi faktisk vet noe om. Eksempelvis har naturvitenskapen kun viten om ca. 5% av universet. Samme hvem man er, så er det ifølge Skovmand (2019) derfor viktig at vi i større grad forholder oss til det vi ikke vet. Bare på den måten kan vi utvide grensene for vår forståelse (Skovmand, 2019, s. 227).

Kanskje er det slik som Jellesen (2020) beskriver det danske religionsfaget som en pendel som stadig vipper mellom dannelsesorientering og nytteorientert læring (Jellesen, 2020, s. 407). Eventuelt er det slik som Fuglseth (2018) påpeker med referanse til Graf, at enten man tar utgangspunkt i Klafki, Benner eller Biesta er dette en paradigmestrid mellom dannelsesorientering og læringsorientering (Fuglseth, 2018, s. 79).

I denne oppgaven har jeg tatt for meg mange ulike former for tenkning i sammenheng med religionsfaget i Norge, i tillegg til perspektiver fra både Danmark, USA og Tyskland. Om ikke annet kan jeg argumentere for at en slik religionsfaglig tilnærming til tenkning som jeg her har drøftet meg fram til, bidrar til å tenke over og ta stilling til et mangfold av perspektiver. Et av disse perspektivene er å se religionsfaget som et normativt motkulturelt fag. Dersom religionsfaget er et humanistisk dannelsesfag, er det i dette faget også rom for eksistensiell orienteringstrening, blant annet for å tenke over hvor lite vi egentlig vet.

Del 3 - Oppsummering og konklusjon

3.1 Oppsummering

I denne oppgaven innledet jeg med min egen motivasjon for å finne ut om det finnes noen underliggende verdier i det norske religionsfaget, før jeg formulerte en problemstilling om religion og kulturarv som danning. Deretter beskrev jeg hvordan jeg har arbeidet metodisk med oppgaven, før jeg presenterte en rekke teorier om danning som jeg deretter tok med inn i en analytisk presentasjon av læreplanverk fra nyere norsk faghistorie.

I den analytiske presentasjonen har jeg sammenlignet tenkning fra den generelle delen av læreplanen fra 1993 og den offentlige utredningen *Identitet og dialog* med material danningstenkning i Klafkis forståelse av begrepet (Hohr, 2011, s. 165-166; L93; NOU 1995:9; Straum, 2018, s. 32-34). På lignende vis har jeg sammenlignet tenkning fra læreplanen fra 2020, LK20, med Klafkis forståelse av formal danningstenkning (Hohr, 2011, s. 166; LK20, 2019a; Straum, 2018, s. 34-35). I sammenheng med dette analytiske arbeidet har jeg også gjort rede for og fortolket med ulike perspektiver på disse læreplanene. Slik som vist gjennom historiske perspektiver på skole- og religionsfaghistorie fra historikeren Kim Gunnar Helsvig (2004, 2021), og religionsdidaktiske perspektiver fra religionsdidaktikerne Halldis Breidlid (2012); (2017), Erik Ryen (2020) og Oddrun Bråten og Geir Skeie (Bråten & Skeie, 2020).

I drøftingsdelen har jeg først sammenlignet dannelsesbeskrivelsene til hver av læreplanverkene med Klafkis beskrivelser av kategorial danningstenkning. Deretter har jeg knyttet disse opp mot det jeg kaller historiske svingninger, bevegelser eller strømninger i historien. Her har jeg vist til hvordan skoletenkningen stadig forandrer seg gjennom tiden, og at man kan spore ulike endringer i danningstenkning i sammenheng med de ulike læreplanverkene. Her har jeg igjen henvist til beskrivelser av historiske fagfornyelser fra Helsvig (2004, 2021), og trukket disse opp mot læreplanene. Mens jeg hele tiden har trukket inn dannelsesperspektiver fra Klakfi, Benner og Biesta (Benner, 2007; Biesta, 2011; Hohr, 2011; Straum, 2018).

Dette arbeidet førte til videre drøfting av historiske perspektivers rolle i religionsfaget, og inn mot en videreutvikling av danningstenkningen i KRLE-faget i retning av Klafkis kategoriale danningstenkning. Her har jeg trukket inn nye perspektiver fra Breidlid (2019), Brekke og historikeren Fredrik Thue (Larsen, 2023). Det sentrale i denne delen var å vise fram en hegemonisk samfunnsdiskurs som ofte har styrt og fortsetter å styre hvordan vi oppfatter kulturarv i samfunnet.

Deretter har arbeidet bestått av å presentere perspektiver på danningstenkning med et utgangspunkt i noen felles overordnede verdier og en flerkulturell tilnærming til danning fra filosofen Inga Bostad (2008) og Øystein Brekke (2022a). I dette arbeidet hentet jeg også inn perspektiver på normativitet fra Danmark, gjennom den danske didaktikeren Keld Skovmand (2007). Her har jeg brukt både Bostad (2008), Brekke (2022a) og Skovmand (2007) til å drøfte fram en flertydig og dynamisk forståelse av kulturarvsbegrepet, i lag med normativitet og en idé om eksistensorientering som skjønnsmessige kategoriale dannelsingsaspekter.

Skovmand ble en sentral fagdidaktiker i det resterende arbeidet med Klafkis kategoriale dannelsingsperspektiv i en religionsfaglig kontekst. I det nest siste delkapittelet tok jeg for meg Skovmand (2004) sin religionsdidaktiske tilnærming basert på Klafkis danningsteori. Her framstilte jeg et undervisningsopplegg basert på denne tilnærmingen. I tillegg gjorde jeg rede for et undervisningsopplegg basert på Skovmand (2020) sine beskrivelser av musikeren Leonard Cohen som et menneskelig eksempel på levd pluralistisk kulturarv. Her sammenlignet jeg også eksistensorienteringen til Brekke (2022a) med Skovmand (2020) sin eksistensielle orienteringssans.

Til slutt har jeg tatt for meg noen sentrale utfordringer og svakheter med Klafkis kategoriale danningstilnærming, med utgangspunkt i den danske forskeren Stefan Ting Graf (2022). Det siste delkapittelet gikk ut på å gjøre rede for et overliggende samfunnsmessig nytteorientert verdisyn som utfordrer skolens tradisjonelle motkulturelle rolle. Til sist avsluttet jeg med å argumentere for skolens religionsfag som en arena for motkulturell og eksistensiell tenkning.

3.2 Konklusjon

Til slutt vil jeg vurdere hvorvidt jeg har svart på problemstillingen og vurdere svarene jeg sitter igjen med. Er religion som del av kulturarv en god idé med tanke på danning i det norske skolefaget KRLE?

Ut fra den analytiske presentasjonen er det tydelig at det gjennom den norske skolehistorien har fantes ulike former for danningstenkning. Kristendom og kulturarv har lenge hatt en sentral posisjon i skolen, samtidig som kristendommens dominans gradvis har avtatt. I nyere tid har en målorientert og nytteorientert læringskultur dominert både skolen og religionsfaget. Denne dybdelæringstenkningen framstår med et noe ensidig formalt perspektiv på danning som i verste fall kan hindre at den kategoriale danningens finner sted i religionsundervisningen.

Det eksistensielle læringsrommet som Bostad (2008) teoretiserer og Brekke (2022a) og Skovmand (2004, 2007, 2020) konkretiserer, knyttet opp mot Klafkis dannelses mål, virker derimot som en godt egnet måte å videreutvikle danningstenkningen i religionsfaget. Denne tilnærmingen er også basert på kategorial danningstenkning, og bruker en normativ og skjønsmessig tilnærming til den historiske dimensjonen og en pluralistisk og dynamisk kulturarvsoppfatning. Den er også basert på tanker om felles verdier fra en felles hukommelse, og et prosessuelt kultursyn i den moderne og postmoderne tiden vi lever i.

Denne robuste sammensetningen av teori, tenkning og tilnærminger rettes alle inn mot en allsidig kategorial danningstenkning i religionsfaget. Denne oppfyller også opplæringslovens krav. Slik har man skapt en måte å tilnærme seg og ta stilling til alle sider av enhver problemstilling, eller ethvert fenomen, tema eller begrep. Dette er en tenkning som følger et kategorialt mønster, slik som både Klafki, Benner og Biesta framstiller det (Benner, 2007; Biesta, 2011; Fuglseth, 2018; Straum, 2018). Samtidig fremmer en slik tenkning et nyansert perspektiv på kulturarv. Svaret på problemstillingen, om religion som del av kulturarv er en god idé med tanke på danning i det norske skolefaget KRLE, må utfra svarene jeg har kommet fram til derfor bli ja.

Helt til slutt vil jeg i et øyeblikk tre ut av rollen som forsker og inn i rollen som lærer. Det som kanskje er det viktigste jeg har foretatt meg i denne oppgaven er å oppleve danningen av min egen fundamentale grunnholdning og grunnforståelse av danning som teori, fenomen, begrep og kategori. Teoretisering og forskning er bra, men det viktigste for mitt vedkommende som lærer vil være å faktisk kunne benytte denne tenkningen i min egen yrkespraksis.

Til syvende og sist er ikke målet med denne oppgaven å komme fram til semantiske forandringer i læreplanbeskrivelser, eller navnebytter på fag, selv om dette har sine viktige formål i en samfunnsmessig kontekst. Læreplanen som et styringsdokument kan ikke håndheves eller påtvinges i praksis, slik som Skeie påpeker i KRLEpodden (Aukland, 2018). Det er holdningene og verdiene man har og viser som lærer i forskjellige undervisningssituasjoner som avgjør hvorvidt den kategoriale danningen kan finne sted i skolen. Et syn på kulturarv som et flerfoldig fenomen og begrep, der religion også har sin plass, er dermed et utgangspunkt jeg som lærer på alle måter kan stille meg bak.

Litteraturliste

- Amble, G. (2007). Dom fra EMD - KRL-saken. LOVDATA. https://lovdata.no/artikkel/dom_fra_emd_-_krl-saken/835
- AP. (2017, 26.04.2017). *Om KRLE og RLE*. Arbeiderpartiet. Hentet 04.01.2023 fra <https://vest-agder.arbeiderpartiet.no/nyheter/om-krle-og-rle/>
- Aukland, Knut (Programleder). (2018, 13. desember). Ny læreplan 4: Leder for læreplansgruppa taler [Audiopodcast-episode]. I *KRLEpodden*. K. Aukland. <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/12/13/ny-lreplan-4-leder-for-lreplansgruppa-talerhttps://www.krlepodden.com/episoder/2018/10/21/ny-lreplan-vol-1-frsteintrykk-og-fagets-forml>
- Aurora, F. (2023, 23.02.2023). eureka. I *Store norske leksikon*. Hentet 28.02.2023 fra <http://snl.no/eureka>
- Benner, D. (2007). En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole – grunnleggende problemer og spørsmål. I K. Skovmand, S. Holst, M. Riis & J. Rydahl (Red.), *Religionspædagogisk Forum* (s. 37-46). Religionspædagogisk Forlag. https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFo-um-2007-nr-1-Religion-og-paedagogik.pdf
- Bergem, I. M. (2018a, 07.06). Frykter historieløst religionsfag. *Vårt Land*, s. 8-9.
- Bergem, I. M. (2018b, 20.11). Ingen av verdensreligionene nevnt. *Vårt Land*, s. 8-9.
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse* (I. S. Holmes, Overs.; 1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk. <https://www.cappelendamm.no/sek-asset/external-resources/highres/product/9788202668020.jpg>
- Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (J. Wrang, Overs.; 1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Bostad, I. (2008). Synlige verdier og usynlig dobbelmoral. I O. Leirvik & Å. Røthing (Red.), *Verdier* (s. 139-158). Universitetsforl.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta didactica Norge*, 6(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1084>
- Breidlid, H. (2017). Identitet, kulturarv og nasjonalt fellesskap. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier? : menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og kultur*, (1), 14-23. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Breidlid, H., Brekke, Ø., Hammer, A., Kvalvaag, R. W., Tømmerås, H. H., Schanke, Å. j. & Aas, P. A. (2018, 26.06). Historie gir dybde til samtida. *Khrono*. <https://khrono.no/rle-faget-fagplaner-historie/historie-gir-dybde-til-samtida/228283>
- Brekke, Ø. (2022a). Danning i egne og andre rom, Religion, danning og didaktikk i den fleirkulturelle barnehagen. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2. utgave. utg., s. 190-215). Fagbokforlaget.
- Brekke, Ø. (2022b). Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat. *Prismet*, 73(1-2).
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk : forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). 'Deep Learning' in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020. *Religions (Basel, Switzerland)*, 11(11), 579. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- DNK. (2023). *Kirkelig kulturarv*. Den Norske Kirke. Hentet 14.01 fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/kultur/kirkelig%20kulturarv-rapport/>

- Eidhamar, L. G. (1970). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, (1), 27-46.
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Eidsivatinget. (2023). *Vår kulturarv*. Eidsivatinget. Hentet 12.01.2023 fra
<https://www.eidsivatinget.no/var-kulturarv/>
- Fliflet, F. (2018, 28.06). Mer refleksjon, mindre harde fakta. *Vårt Land*, s. 15.
- Fuglseth, K. (2018). 4 Kva vi står att med frå Klafki. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 69-85). Oslo: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215029450201805>
- Graf, S. T. (2022, 20. desember). Dannet af Klafki [Audiopodcast-episode]. I *Stemmer fra skolen*. S. f. Skolen. <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/dannet-af-klafki/>
- Gundersen, D. (2019, 12.05). floskel. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/floskel>
- Helsvig, K. (2004). Kristendom og dåpsopplæring i norsk skole 1739–2003. *Kirke og kultur*, 108(5-6), 447-461. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2003-05-06-06>
- Helsvig, K. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I Ø. Tønnesson, R. H. Vaags & K. Dørum (Red.), *Arven etter 1968* (s. 234-253). Cappelen Damm Akademisk.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Høyskoleforl.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir Akademisk forlag.
- IKO. (2023). *Hva er IKO?* IKO. Hentet 13.03.2023 fra <https://iko.no/om-oss>
- Jellesen, M. P. (2020). Sporets didaktikk. *Prismet*, 71(4). <https://doi.org/10.5617/pri.8368>
- Johansen, R. R. & Henriksen, M. (2021, 9. juli). konglomerat (geologi). I *Store norske leksikon*. snl.no.
<https://snl.no/konglomerat - geologi>
- KrF. (2020). *KRLE-faget*. Kristelig Folkeparti. Hentet 04.01.2023 fra <https://krf.no/politikk/skole-og-utdanning/krle-faget/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk ((RLE01-03))*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- L93, K.-d. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del (193)* (Bd. I93). Fastsatt som forskrift av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009092104067
- L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=3>
- Larsen, D. E. U. (2018a, 16.06). Refser historieløshet. *Klassekampen*, s. 44-45.
- Larsen, D. E. U. (2018b, 22.06). Vil ha mer historie. *Klassekampen*, s. 23.
- Larsen, D. E. U. (2023, 18.04). Frykter for humaniora i skolen. *Klassekampen*, s. 24-25.
<https://klassekampen.no/utgave/2023-04-18/frykter-for-humaniora-i-skolen>
- LK20. (2019a). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=rle01-03&lang=nob>
- LK20. (2019b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Fagbokforl.
- NOU 1995:9. (1995). *Identitet og dialog, Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. u.-o. f. i. a. Kirke-.
- Opplæringslova. (2005a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61)* (§ 1-1). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2005b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61)* (§ 2-4). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-4>

- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang?: en praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T., Lundal, S. O. & Elstad, H. (2023). Den norske kirke. I *Store norske leksikon*. snl.no. https://snl.no/Den_norske_kirke
- Regjeringen. (2014, 22.10.2014). *Forslag til endringer i RLE-faget* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2014/Forslag-til-endringer-i-RLE-faget/id2008836/>
- RLE1-01. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/rle1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 52(2), 214-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Sandvik, G. (2022). Eidsivating. I *Store norske leksikon*. snl.no.
- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: religion og kultur i historie, samtid og skole*. Cappelen Damm NOASP.
- Skirbekk, G., Gilje, N., Bringeland, H., Brunvoll, A. & Religion og, k. (2009). *Religion og kultur: ein fleirfagleg samtale*. Universitetsforl.
- Skovmand, K. (2004). Ora et labora, Sammenhænge og modsætninger mellem den kristne kulturtradition og moderne arbeidsetik. I S. Ting Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (1. udgave. utg., s. 155-182). Klim.
- Skovmand, K. (2007). Redaktionelt efterord. I K. Skovmand, S. Holst, M. Riis & J. Rydahl (Red.), *Religionspædagogisk Forum* (s. 107-113). Religionspædagogisk Forlag. https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFo-2007-nr-1-Religion-og-paedagogik.pdf
- Skovmand, K. (2019). Biesta og pædagogik - dannelse og undervisning i ny belysning. I A. v. Oettingen (Red.), *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 215). Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2020). Kristen som Cohen. *Grundtvigsk Tidende*, 3(172)(4), 17-19.
- Straum, K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering: dokumentanalyse* (Bd. nr 8-2004). Høgskolen i Hedmark.
- Sævik, T. H. (2018, 30.11). Ny skoleplan er uten lærlingsmål i religionsfaget. *Dagen*, s. 4-5.
- TEN. (2019, 20.11.2019). *Norsk kultur*. Språkskolen Topp Norsk. <https://toppnorsk.com/2019/11/20/norsk-kultur/>
- Tranøy, K. E. (2022, 29. mars). dialektikk. I *Store Norske Leksikon*. snl.no. <https://snl.no/dialektikk>
- Westergaard, K. E. (2018, 24.11). Jødedom kan forsvinne. *Vårt Land*, s. 10.