

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Danning i religions- og livssynsfaget – en hermeneutisk
grunnlagsdrøfting

“Bildung” in religious education – a hermeneutical discussion

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Sander Hamre

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne masteroppgaven har formålet vært å undersøke hvordan, og på hvilken måte religions- og livssynsundervisningen kan bidra til danning i skolen. En slik undersøkelse vil alltid potensielt være aktuelt, men i forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen (LK20) kan det argumenteres for at det er mer aktuelt og mer relevant enn på lenge. Det er blant annet fordi LK20 viste seg å bli en læreplan med forholdsvis stor frihet for lærere og skoler til å legge opp undervisningen og opplæringen på en måte som sikter mot å nå ganske store, brede og litt vage mål. Dette er alt annet enn enkelt, men det gir oss på en annen side en mulighet for nye fruktbare drøftinger og diskusjoner.

Forskningsmetoden jeg har benyttet er en hermeneutisk grunnlagsdrøfting. Denne drøftingen består av ulike typer litteratur som kan belyse problemstillingen. Jeg tar blant annet for meg deler av læreplanverket, teoretiske perspektiver i form av danningsteori, læreplanteorien til John Goodlad og forholdet mellom basisfag og skolefag. Jeg tar også for meg religions- og livssynsdidaktikk. Alle disse perspektivene har bidratt på hver sin måte til å belyse problemstillingen på en dyptgående måte.

Fremgangsmåten har vært å plukke ut de mest sentrale poengene fra ulike perspektiver, samt identifisere meningsfulle kategorier når jeg skal analysere religions- og livssynsdidaktikken i lys av danning. Litteraturen må i en hermeneutisk grunnlagsdrøfting fortolkes inn i en kontekst. For hvordan kan vi forstå religions- og livssynsundervisning i skolen i lys av danning? Kategoriene er identifisert som ulike distinksjoner av dynamisk størrelse som interagerer med hverandre, og de er identifisert for å illustrere forskjeller og likheter på kunnskapsfeltet. De er også et forsøk på å fange hele kunnskapsfeltet så bredt som mulig.

Drøftingsdelen av oppgaven har blitt skrevet frem som en «samtale» mellom de teoretiske perspektivene og religions- og livssynslitteraturen. Ut ifra denne drøftingen, eller «samtales», har jeg valgt å utarbeide en modell for planlegging av undervisning. Denne er ment å symbolisere selve formålet med dette masterarbeidet. Modellen tar utgangspunkt i de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanverket, som jeg ser på som klare «danningstemaer». I tillegg har jeg, ut ifra religions- og livssynsdidaktikken, identifisert noen nøkkelkompetanser som jeg mener er spesielt egnet for religions- og livssynsfaget å utvikle i skolen. Med dette eksemplifiserer og konkretiserer jeg hvordan religions- og livssynsundervisningen KAN bidra til å operasjonalisere danning i skolen, og forhåpentligvis kan den være til inspirasjon for lærere og andre i skolen.

Basert på min analyse, er kanskje det viktigste premisset at man først og fremst ser på religions- og livssynsfaget som et bredt, humanistisk dannelsesfag som tar på alvor det humanistiske verdigrunnlaget (formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket) som skolen er forpliktet til å følge.

Min undervisningsmodell er videre tenkt eksemplarisk, i lys av Wolfgang Klafkis forståelse av det han kaller eksemplarisk undervisning. Dette handler kort fortalt om å velge ut allmenngyldige kunnskaper som tilbyr den som skal lære mulighet til å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi, samt en undervisning med en allmenn karakter som gjenspeiles som innsikter, erfaringer og opplevelser på subjektssiden, der emnene har mulighet til å påvirke elevens totale tenkemåte og oppfatning av verden.

Resultatet av dette er forhåpentligvis en religions- og livssynsundervisning som løfter frem faglige temaer og læringsinnhold som alle elever både kan lære noe om og av, og som oppleves som relevante og meningsfulle. Hvis dette er tilfellet kan undervisningen sies å ha et dannelsespotensiale. Et eksempel er at vi i stedet for å stille spørsmålet: hva bør man lære om i denne religionen eller dette livssynet? så bør vi heller spørre: *hva kan denne religionen, dette livssynet eller dette tankegodset bidra med for å oppnå kompetanse x i faget og verdi x i læreplanen?*

Abstract

The purpose of this master thesis has been to examine how, and in which way, the religious education subject can contribute to what we call “Bildung” (Norwegian: “danning”) in school. This kind of examination will always be topical, but with the introduction of the new curriculum in Norway in 2020 (LK20), one can argue that it is more relevant now than it has been for quite a while. This is because, among several things, LK20 in the end became a curriculum that gives teachers and the schools quite a lot of freedom to plan the teaching and the lessons with an aim to reach quite broad and ambiguous goals. This is far from a simple task, but it gives us, on the other hand, an opportunity for new discussions and perspectives.

The research method used in this thesis is a hermeneutical basis for discussion. This discussion contains different kinds of literature that can highlight the thesis problem. I examine, among several things, parts of the curriculum (LK20), theoretical perspectives in terms of theory on “Bildung”, the curriculum theory of John Goodlad and the relationship between what we call “basic subjects” and “school subjects”. I also examine religious education didactics. All these perspectives have contributed in their own way to highlight the thesis problem in a profound way.

The approach has been to pick out the most important and the most relevant points from different perspectives. It has also been important to identify meaningful categories when I analyzed religious education didactics in relation to “Bildung”. In a hermeneutical basis for discussion, the literature must be interpreted into a context. Because how can we understand religious education in relation to “Bildung”? The categories that I have used are identified as different distinctions of a dynamic size who interact with each other, and they are identified with the purpose to illustrate differences and similarities within the field of knowledge. They are also an attempt to cover the field of knowledge as broad as possible.

The discussion part of the thesis has been written forward as a “conversation” between the theoretical perspectives and the religious education literature. Out of this discussion, I have chosen to construct a “model for planning school lessons”. This model is meant to symbolize the very purpose of this whole thesis work. The model has a base, and it starts with the three interdisciplinary subjects that we find in the “general part” of the curriculum. I see these subjects as clear “Bildung related subjects”. I have also, from the religious education literature, identified some key competences that I think is especially suitable for the religious education subject in school to develop. With this model I try to exemplify and concretize how

the religious education subject CAN contribute to operationalize “Bildung” in school. And, hopefully, it can be of good use for both teachers and others who works in schools.

Based on my analysis it is, first and foremost, important to see the religious education subject as a broad, humanistic science subject, who takes the humanistic basic values (the school paragraph and the general part of the curriculum) that the school is committed to follow, in a serious way.

My model is thought in an “exemplary” way, in the light of Wolfgang Klafki’s understanding of what he calls “exemplary teaching”. It is all about picking out generally valid knowledge that potentially can offer the student an opportunity to create structures and principles that are also valuable in other contexts, and also a kind of teaching with a general character that can reflect insight and experiences for the individual, where the teaching has an opportunity to affect the student’s perception of the world around him/her.

The result of this is hopefully a religious education that lifts up academic themes and content that all students both can learn something about, and from, and is also perceived as both relevant and meaningful. If this is the case, the teaching can be considered to have a “Bildung potential”. One example is that, instead of asking the question: what should one learn about within this religion or in this life position? We should rather ask: *how can this religion, this life position or this food for thought contribute to reach competence x in the subject or value x in the curriculum?*

Forord

Denne masteroppgaven er min avslutning på en femårig lærerutdanning ved OsloMet. I løpet av utdanningen har jeg møtt en helt ny verden i form av akademiske tenkemåter, dyktige forelesere, og ikke minst flotte medstudenter. På tross av en lang periode med pandemi og forelesninger digitalt, føler i hvert fall jeg meg godt ivaretatt, og jeg føler meg godt rustet til hva livet har å by på videre når man ikke lenger skal være student. Prosessen dette halvåret med masterskriving har vært omfattende, men også veldig interessant og lærerikt. Jeg leverer denne oppgaven med blandede følelser, men mest av alt er jeg glad for at jeg har levert noe jeg selv er fornøyd med, og som jeg kan stå inne for.

For meg personlig har danningstematikken vært noe som jeg har fulgt med stor interesse gjennom hele studieløpet. Jeg tror dette masterarbeidet gir meg en stor fordel når jeg etter hvert selv skal ta fatt på læreryrket, eller når jeg skal mene noe om skole og utdanning generelt. Det har gitt meg en innsikt som jeg utvilsomt kommer til å kunne ta med meg videre.

Det er flere som skal takkes for at jeg nå har levert en masteroppgave, og dermed er ferdig som student ved OsloMet. Jeg vil først og fremst takke veilederen min, Øystein Brekke. Han har, med sin ekspertise på religion, livssyn og etikk, veiledet meg trygt gjennom denne prosessen, og han har inspirert meg med nye og spennende perspektiver som har bidratt til å løfte oppgaven. Øystein er en person som jeg ser opp til, og en som jeg lar meg inspirere av. Jeg vil også takke alle forelesere på lærerutdanningen, spesielt de på RLE-seksjonen. Jeg har lært masse av dere alle. Tusen takk!

Så vil jeg takke min mor og min far, som har latt meg bo hjemme på gutterommet gjennom hele masterprosessen, der jeg har fått jobbe i fred og ro helt ubetinget. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom de siste to-tre årene uten dem. Til slutt vil jeg takke medstudenter for fem flotte år. Dette er fem år jeg kommer til å se tilbake på med stort savn og stor takknemlighet.

Oslo, 15. mai 2023

Sander Hamre

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | II |
| Abstract | IV |
| Forord | VI |
| I. Innledning | 1 |
| 1. Aktualitet | 1 |
| 1.1 LK20 | 2 |
| 1.2 KRLE – fagets relevans og sentrale verdier | 4 |
| 1.3 Problemstilling | 5 |
| 2. Metode | 6 |
| 2.1 Problemstilling og valg av metode | 6 |
| 2.2 Kategorisering | 8 |
| 2.3 Teoriens rolle: brillene jeg ser med | 9 |
| II. Hoveddel | 11 |
| 1. Analytisk presentasjon | 11 |
| 1.1 Danning | 11 |
| 1.1.1 Material og formal danning | 11 |
| 1.1.2 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning | 12 |
| 1.1.3 Dobbel åpning | 13 |
| 1.1.4 Samfunnsrelevans | 14 |
| 1.2 Goodlads læreplanteori | 15 |
| 1.3 Basisfag og skolefag i religions- og livssynsundervisning | 17 |
| 1.3.1 Plandokument, undervisning og faglig innhold | 18 |
| Religions- og livssynsdidaktikk | 19 |
| 1.4 Å lære om vs å lære av | 20 |
| 1.5 Disiplinsesifikk vs konglomerativ religionsdidaktikk | 27 |
| 2. Drøfting: tilbake til grunnspørsmålet | 39 |
| 2.1 Operasjonalisere danning | 39 |
| 2.2 Når pedagogikken «forstyrrer» | 40 |
| 2.3 «Edification» og «subjectification» | 42 |
| 2.4 En formålsrettet skole | 45 |
| 2.5 Formålsrettet religions- og livssynsundervisning | 48 |
| III. Oppsummerende | 54 |
| Kilder | 55 |

I. Innledning

1. Aktualitet

Tema i denne masteroppgaven er danning, og hvordan religions- og livssynsundervisningen kan bidra med å operasjonalisere dette mye omtalte begrepet i skolen. Jeg har valgt dette temaet fordi det er en tematikk som har stått sentralt i min utdanning. Jeg har helt fra starten av dette studiet, helt siden jeg tok norsk som første studiefag, jobbet kontinuerlig med dannelsbegrepet. Det er også et begrep som jeg har erfart at veldig mange medstudenter synes er komplisert, og som synes det er vanskelig å få helt tak på hva det faktisk betyr i praksis. En av årsakene til det er at danning er et utflytende og mangesidig begrep som må sees i sammenheng med andre fenomener. Danning kan defineres og vektlegges på litt ulike måter, avhengig av hvilket fenomen, for eksempel hvilket fag, man har med å gjøre.

Danning er et begrep som har vekket stor interesse hos meg, og det er et begrep jeg ser på som svært sentralt i skolesammenheng, og i samfunnet forøvrig. Jeg har også, åpenbart med tanke på at jeg studerer dette faget, en stor interesse for RLE, eller KRLE som skolefaget heter. Dermed fant jeg det interessant å knytte danning opp mot religions- og livssynsfaget, og hvordan faget kan være med på å operasjonalisere begrepet i skolen. For i tillegg til å være et sentralt begrep i høyere utdanning, så har det også vært et sentralt begrep i norsk skole og i de norske læreplanene. Dette har ikke blitt noe mindre aktuelt etter innføringen av det nye læreplanverket, LK20.

Det er i hovedsak to ting som styrer hvordan man legitimerer religions- og livssynsfaget (og alle fag i skolen) i dag, nemlig *Opplæringsloven* og *Læreplanverket*. Rammene rundt faget er først og fremst bestemt av opplæringslovens § 2-4 (Opplæringsloven, 2015), der formålet og juridiske avklaringer rundt faget blir redegjort for. Jeg kommer i oppgaven min til å ha fokus på Læreplanverket, og spesielt «Overordnet del». Sistnevnte gjelder fra 2020 med innføringen av ny læreplan, og erstatter den generelle læreplanen fra 1993. Det er, om ikke den viktigste, så i hvert fall den delen av læreplanverket som har størst innflytelse på opplæringen, nettopp fordi den er *overordnet* de andre delene av planen. Det er den delen som de andre delene av planen i utgangspunktet skal forholde seg til gjennomgående. Jeg skal nevne noen av de elementene jeg vurderer som aller mest relevant i vår sammenheng. Til slutt kommer jeg til å

peile oss inn på fagplanen i KRLE, og vise sammenhengen mellom disse to delene i læreplanverket.

1.1 LK20

LK20 består altså av flere deler. En av disse er «Overordnet del», som også består av flere deler. Den utdyper verdigrunnlaget i nevnte opplæringslovens formålsparagraf, samt de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består av en «om»-del (redegjørelse), en gjengivelse av formålsparagrafen og følgende tre kapitler: 1. *Opplæringens verdigrunnlag*, 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* og 3. *Prinsipper for skolens praksis*. Læreplanene for de ulike fagene (fagplanene) beskriver fagenes innhold og mål, mens overordnet del gir retning for opplæringen, og alle fag skal bidra til å realisere opplæringens brede formål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg skal her nevne de elementene som er av størst relevans for denne oppgaven.

Under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, kommer det tydelig og eksplisitt frem at danningsopplæring er viktig i norsk skole. Blant annet sies det følgende: «Skolen har både et danningsopplæring og et utdanningsopplæring. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har altså et helt klart og tydelig danningsopplæring. Men som jeg allerede har vært inne på, og som man også ser her, er danningsopplæring et komplekst begrep, og det kan være vanskelig å vite hvor man skal begynne. Et godt sted å starte, mener jeg, er å se på *kompetansebegrepet*, samt et nytt prinsipp som er introdusert med LK20, *dybdelæring*.

Disse begrepene finner vi også under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, og da finner vi denne definisjonen av kompetanse: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utredningen om fremtidens skole og fornyelse av innholdet, ledet av Sten Ludvigsen, påpeker at i tillegg til kompetanse i fag, skal

skolen arbeide for å fremme sosial, etisk og kulturell kompetanse, lære elevene gode læringsstrategier og arbeide for motivasjon for læring (NOU 2014: 7, 2014, s. 32-33). En skole for alle elever må også arbeide for tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Dette er sentrale mål i opplæringens verdigrunnlag i LK20. Skolen skal med andre ord fremme et svært bredt kompetansebegrep.

Et grep som er blitt gjort i lys av kompetansebegrepet er å introdusere et nytt prinsipp, nemlig *dybdelæring*. Evalueringen av LK06 viste at mye av helklasseundervisningen var preget av enkle kunnskapselementer og spørsmål om fakta. Det var mye overflatelæring og lite dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 35-36). Opplæringen skal knyttes til hva elevene kan fra før, de skal se sammenhenger og strukturer, og forstå temaer som går på tvers av fag. Dybdelæring innebærer en *dypere* forståelse av læringselementene, og å kunne bruke kunnskapene i nye sammenhenger. Dybdelæring er omtalt i den overordnede delen for LK20 slik: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det siste jeg skal nevne er de *tverrfaglige temaene*, som også er helt nytt, og som kom med LK20. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Læreplanverket utdyper: «Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvorfor vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene består av tre temaer: 1. *Folkehelse og livsmestring*, 2. *Demokrati og medborgerskap* og 3. *Bærekraftig utvikling*.

1.2 KRLE – fagets relevans og sentrale verdier

Fagplanene i de ulike skolefagene knytter seg også opp mot læreplanens overordnede prinsipper og verdier i «overordnet del». På den måten forsøker man å skape en rød tråd mellom de ulike delene i planen, og på den måten skape en helhet. Når det gjelder *fagets relevans* sier læreplanen: «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er altså, kort fortalt, grunnen til at KRLE er et fag i skolen, altså fagets *hvorfor*.

Videre, når det kommer til sentrale verdier, sier læreplanen: «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. I KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer, og gjennom utforskning av slike tradisjoner og ideer. Elevene skal bli kjent med verdiene som skolen og samfunnet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn. Dette er verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget har med andre ord et tydelig mandat. Det skal, på lik linje med andre fag, bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen, og bare det i seg selv er et stort oppdrag som må tas på alvor.

Fagplanen knytter seg også opp mot de tverrfaglige temaene, og klargjør for oss hva fagets spesielle bidrag er til disse temaområdene, for slik å stimulere til den dybdelæring som LK20 ønsker. Om det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* utyper fagplanen: «elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar, gi kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn, samt bidra til å utvikle evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse». Om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* sier fagplanen: «elevene skal delta i etisk refleksjon og få øvelse i å innta ulike perspektiver. Faget bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunktet i et mangfoldig samfunn. Gjennom å delta i etisk refleksjon blir elevene i stand til å problematisere makt og utenforskap og til å stille spørsmål ved gjengse normer». Om det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* sier læreplanen: «elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Igjen ser vi et fag med et tydelig mandat, med et stort oppdrag som skal realiseres.

Som vi nå har sett, legger kompetansebegrepet mindre vekt på faktakunnskap og «overflatelæring» og ønsker heller å fokusere på det viktigste i fagene for at elevene skal tilegne seg «dybdekunnskap», slik at de kan mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger. Som i andre fag ble dette fulgt opp gjennom en kraftig reduksjon av kompetansemål på de ulike trinnene, og innføring av det man kalte *kjerneelementer*. Kjerneelementene fremhever de aller viktigste og mest sentrale elementene i hvert fag, altså de momentene som utgjør *kjernen* i faget. Kjerneelementene i KRLE er fem stykker og består av følgende elementer: 1. *kjennskap til religioner og livssyn*, 2. *utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder*, 3. *utforskning av eksistensielle spørsmål og svar*, 4. *kunne ta andres perspektiv*, og 5. *etisk refleksjon* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.3 Problemstilling

LK20 kan sies å ha blitt en læreplan som innebærer en stor grad av frihet for lærere og skoler til å legge opp undervisningen med sikte på å nå forholdsvis vage, store og brede mål. Dette er alt annet enn enkelt, men det gir oss et spennende utgangspunkt, og mye å jobbe ut ifra.

Spørsmålet videre blir hvordan vi tar det herfra. Hvordan kan dette operasjonaliseres, eller som læreplanen sier, realiseres? Problemstillingen min er som følger: *Hvordan kan religions- og livssynsundervisningen bidra til å operasjonalisere danning i skolen?*

Mitt bidrag blir å gå dypere inn i danningstematikken og andre relevante teoretiske perspektiver, samt religions- og livssynsdidaktikken, og se om man ut ifra dette finner noen gode svar. Jeg bruker konsekvent «religions- og livssynsundervisning» og «religions- og livssynsfaget» i oppgaven fremfor navnet på skolefaget. Grunnen til dette er at de to førstnevnte er mer tidløse uttrykk, og de fanger enda bredere uten å ekskludere noen syn på feltet. Navnet på skolefaget har forandret seg flere ganger oppigjennom, og kan også forandre seg i fremtiden. Derfor er dette et bevisst valg fra min side.

2. Metode

Metodekapitlet vil diskutere de valgene som er gjort for å belyse problemstillingen «*Hvordan kan religions- og livssynsundervisningen bidra til å operasjonalisere danning i skolen?*»

Her vil jeg først redegjøre for metoden, samt premissene for analysen. Deretter begrunner jeg kategoriene jeg har valgt i analysen, før jeg gjør rede for teoriens rolle i oppgaven.

Pålitelighets- og gyldighetsspørsmålet vil bli tatt opp gjennomgående i kapitlet.

2.1 Problemstilling og valg av metode

Danning er et begrep som ikke har en klar avgrensende definisjon, og dette gjør det naturlig for meg å ta utgangspunkt i litteraturen.

Metoden jeg benytter er det man kan kalle en *hermeneutisk grunnlagsdrøfting*. Denne grunnlagsdrøftingen er knyttet til spørsmål om danning i skolens religions- og livssynsfag. Dette gjør jeg hovedsaklig ved å undersøke viktige grunnlagsdebatter i nyere norsk religionsdidaktikk, men også noe internasjonalt. Denne litteraturen speiles opp mot sentral pedagogisk danningsteori, særlig knyttet til Wolfgang Klafki. Denne metoden vil kunne undersøke innholdet i litteraturen på en mer dyptgående måte enn det en kvalitativ forskningsoversikt, for eksempel i form av en litteraturstudie, vil kunne gjøre. Metodisk vil hovedvekten ligge på fortolkningsarbeidet, der jeg vil undersøke tekstenes innhold, og sammenstille og kategorisere disse på bakgrunn av fortolkningene.

En slik metode er basert på en humanistisk forskningspraksis. De moderne humanistiske fagene legger vekt på å forstå den menneskelige verden, menneskelige ytringer, produkter, endringer og handlinger (Thomassen, 2006, s. 157). Forståelsen av den menneskelige verden går alltid gjennom å *fortolke* denne. Hermeneutikk er det greske navnet på fortolkningslære, og er utviklet av filosofen Hans Georg Gadamer. Utgangspunktet er at det finnes ingen kommunikasjon uten fortolkning. Om vi leser en tekst, ser på et bilde eller hører en annen snakke, må det gjennom leseres, seeres eller lytteres fortolkning. Hermeneutikkens utgangspunkt er at vi ikke umiddelbart forstår, og at vi også kan misforstå. For å forstå ting vi synes er uforståelig eller uklare, trenger vi hjelp, og denne hjelpen finner vi i form av det hermeneutiske tolkningsarbeidet. Gjennom dette arbeidet kan underliggende sammenhenger og dypere mening avdekkes (Gilje, 2019, s. 11). Det er dette som er utgangspunktet for dette masterarbeidet, der det er mine fortolkninger av de ulike perspektivene som ligger til grunn for grunnlagsdrøftingen.

Jeg har latt meg inspirere av Øystein Brekke, som viser til at de i forskningsgruppa på RLE-seksjonen på OsloMet har diskutert problemet med masterstudenter som beveger seg inn i et arbeidslandskap av denne mer hermeneutiske typen (Brekke, 2023, s. 32-33). Når jeg i masterarbeidet mitt har ønsket å utforske danning innenfor rammen av religions- og livssynsfaget i skolen, så har jeg ikke gjort kvalitative intervjuer med lærere, kvantitative spørreundersøkelser eller en diskursanalyse av spesifikke plandokumenter. Jeg har heller ikke gjennomført aksjonsforskning der jeg selv skal utvikle konkrete opplegg til klasseromspraksis. Jeg er likevel interessert i å finne ut hva som både kan og bør ligge i forståelsen av danning, og operasjonaliseringen av danning i skolefaget. Den primære hensikten er å få fram kunnskap som kan belyse eller løse et praktisk problem, som er av en normativ art (Kleven, Hjørdemaal & Tveit, 2011, s. 15). Dette gjør at det er mine evner til å vurdere og fortolke som blir avgjørende for om dette arbeidet oppfattes som pålitelig og gyldig.

Som allerede antydnet står lesing av andre folk sine tekster sentralt i dette arbeidet. Datainnsamlingen betyr i hovedsak innsamling av bøker, artikler, avhandlinger og rapporter som kan belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 46). Litteraturen jeg har brukt består utelukkende av anerkjente fagfolk som vi har blitt kjent med gjennom pensumet vi har hatt på studiet over mange år. Dette er hentet fra bøker fra skolebiblioteket, forskningsartikler vi får tilgang på via studentbrukeren vår, doktorgradsavhandlinger, samt artikler fra ulike religions- og livssynstidsskrifter, deriblant Prismet, Religion og Livssyn, Teologisk Tidsskrift m.fl.

Ved å ta utgangspunkt i slik «state of the art» litteratur, har jeg på den måten funnet fram til videre kilder. Boken til Kåre Fuglseth, «RLE i klemme», og boken til Marie von der Lippe og Sissel Undheim, «Religion i skolen», som begge omhandler skolefaget KRLE, er eksempler på litteratur som ledet meg dypere inn i annen sentral litteratur og forskning som jeg ikke ville funnet ellers. Med utgangspunkt i en humanistisk orientert forskningstradisjon legger jeg vekt på å lese etterrettelig, kritisk og kontekstuel. Interessen ligger i å ta på alvor det tankeinnholdet som denne litteraturen bidrar med i diskusjonen, også de perspektivene jeg ikke nødvendigvis er enig i på et personlig plan (Brekke, 2023, s. 34-35).

Selv om veien frem til et perspektiv eller en modell kan være vanskelig å gjøre rede for fullt ut, er det en forskningsmessig dyd å gjøre resultatet så gjennomsiktig og evaluerbart som mulig (Brekke, 2023, s. 34). I studien har jeg også i stor grad inkludert litteratur som ikke eksplisitt tar opp danning som begrep, men i stedet behandler temaer som refleksjon,

personlig utvikling, «religious literacy», «edification» og «subjectification», og ser dette i en større sammenheng. Gjennom å også inkludere forskning som ikke eksplisitt omtaler danningsbegrepet, men som i stedet omtaler elementer i religionsfaget som kan knyttes til danning, ble omfanget større.

2.2 Kategorisering

Litteraturen i et slikt arbeid utgjør i utgangspunktet en «usammenhengende masse». Analysens viktigste formål er å skape et system, et mønster og en mening i denne «massen». Dette vil også kunne gjøre lærerforskerens studie rapportvennlig, slik at andre kan få innblikk i fenomenet og prosessene som er studert (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 102-103). Da er en sentral del av analysen å lage meningsbærende kategorier.

I min analyse av religions- og livssynsdidaktikken har jeg valgt ut fire kategorier, som utgjør to distinksjoner, nemlig distinksjonen «å lære om vs å lære av», og distinksjonen «disiplinspesifikk vs konglomerativ religionsdidaktikk». Kategorier er dog ikke absolutte, og på den måten vil en diskusjon rundt for eksempel hva «å lære av» faktisk innebærer, kunne diskuteres. Men kategorier er heller ikke 100% relative. Selv om de kunne ha sett noe annerledes ut dersom noen andre skulle utført samme studie, starter den likevel i noe kjent, og med et mål om at kategoriseringen skal være mulig å forstå for potensielle lesere. Uansett hvordan man velger å kategorisere, vil man møte på utfordringer med valget man har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148-150). Kategoriene er ikke naturgitte, og du kunne ha tatt andre valg. De brukes for å identifisere og systematisere meningsbærende enheter i materialet, og det må man vise frem (Malterud, 2017, s. 101). Jeg har prøvd å være kreativ og lage kategorier som interesserer og engasjerer, men som følger akademisk praksis.

Gjennom analyseprosessen har kategoriene blitt identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med tekstene, dels gjennom det teoretiske rammeverket og dels gjennom problemstillingen (Coffey & Paul, 1996, s. 31). I denne oppgaven ble kategoriene klarere og klarere jo mer jeg leste og jo mer innsikt jeg fikk. Kategorier og distinksjoner som «samfunnsvitenskap vs humanistisk vitenskap» og «religionsvitenskap vs religionshermeneutikk» ble vurdert tidlig i arbeidet, men jeg kom etter hvert frem til at disse ikke i stor nok grad fanget opp det jeg ønsket. Jeg vurderte dette også som kategorier som krever større kompetanse på feltet enn det jeg har. Derfor har jeg valgt meg ut kategorier som jeg forstår, og som gir mening for meg, og som forhåpentligvis også gir mening for leseren.

Når det kommer til drøftingen har den blitt skrevet frem som en samtale mellom teorien/kunnskapsgrunnlaget jeg har brukt, og religions- og livssynslitteraturen. Ut ifra «samtalen» mellom de ulike delene av oppgaven, har jeg valgt å utarbeide en modell i drøftingsdelen av oppgaven, som er ment å symbolisere hele arbeidet. Her har jeg tatt utgangspunkt i de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanverket, som jeg ser på som klare «danningstemaer». I tillegg har jeg, ut ifra religions- og livssynsdidaktikken, identifisert noen nøkkelkompetanser som jeg mener er spesielt egnet for religions- og livssynsfaget (sui generis) å utvikle i skolen. Dermed får vi et eksempel på hvordan religions- og livssynsundervisningen KAN bidra til å operasjonalisere danning i skolen. Det må understrekes at «modellen» jeg har utarbeidet ikke er en rigid modell, men heller et eksempel som kan være til inspirasjon for lærere og andre i skolen.

2.3 Teoriens rolle: brillene jeg ser med

Teorien, i betydningen *kunnskapsgrunnlaget* jeg benytter meg av vil ha noe å si, både for hvilket innhold i tekstene man vektlegger, og for hvilke spørsmål man stiller i grunnlagsdebatten. Teorien skal hjelpe med å skjerpe blikket for interessante perspektiver samtidig som den skal snevre inn forskningsinteressen og hjelpe meg å spisse problemstillingen. Teori skal hjelpe oss til å ta valg, og til å fortolke det vi undersøker. Før vi mer systematisk skal ta for oss norsk religions- og livssynsdidaktikk, vil det være nyttig å redegjøre nærmere for sentrale begreper som danning, læreplanteori (Goodlads teori) og forholdet mellom «basisfag» og «skolefag». Det er disse teoriene som utgjør mitt kunnskapsgrunnlag, og mine «briller».

Når man nærmer seg praksis eller fenomenet som skal utforskes, vil mitt forskerblikk være farget av teoriene jeg har tilegnet meg. Teoriene kan forstås som en linse, eller som briller man tar i bruk. Det innebærer at informasjonen jeg har samlet inn, filtreres gjennom eller forstås med bakgrunn i de teoriene som jeg møter religions- og livssynsdidaktikkfeltet med. Disse teoriene kan både farge og blende forskerblikket mitt. De farger i og med at teoriene gir retning og fokus for å forstå. Jeg ville ikke fått en like dyp forståelse av litteraturen om jeg ikke hadde brukt de teoriene jeg har brukt.

Samtidig kan disse teoriene også stenge for andre mulige måter å nærme seg og forstå det som studeres. Det er uansett viktig at slike linser eller teoretiske briller ikke blir et «fengsel». Det må ikke bli slik at man leter etter strengt definerte tema eller hendelser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 103). Da vil ikke analysen bli sett på som verken pålitelig eller gyldig, spesielt ikke

av de som kan mye om temaet. Hvis man klarer å unngå dette, så kan det også oppstå nye forhold som i utgangspunktet ikke var tenkt på; som utvikler forståelsen og nye antakelser som lærerforskeren møter data og praksis med. Her er teori beskrevet som linse eller briller, men det kan også fungere som et tankeredskap for videre utvikling av praksis (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 110-111).

Teori er ikke virkeligheten, men snarere abstrakte forenklinger av virkeligheten (Thomassen, 2006, s. 47). Dette hjelper oss å sortere informasjon og håndtere verden. I møte med et materiale, trenger vi teorier. Disse sier noe generelt som enten forklarer eller øker forståelsen av et fenomen (Thomassen, 2006, s. 33). Det teoretiske blikket kan bidra til at man ser materialet på måter som ikke ville ha vært mulig uten teori, samtidig som den empiriske beskrivelsen kan videreutvikle teoriperspektivene. Faren med dette er at prosessen kan oppfattes mindre systematisk og vanskeligere å skrive frem, til forskjell fra for eksempel en kvalitativ litteraturgjennomgang (Anker, 2020, s. 60). I mitt tilfelle er både kategoriene jeg har valgt, og modellen jeg har utarbeidet, vært et resultat av forhold jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. Dette er nettopp fordi de teoretiske perspektivene har fungert som et tankeredskap for videre utvikling. Jeg mener dette styrker påliteligheten i mitt arbeid.

Innen religions- og livssynsdidaktikken finnes det også ulike «briller» man kan ta i bruk. Det finnes ulike diskurser som interagerer med hverandre i en større religiondidaktisk diskurs, som operer både lokalt og globalt. Den norske diskursen er for eksempel farget av forholdet mellom ulike studiefag, i størst grad forholdet mellom teologi og religionsvitenskap. Dette vil også kunne farge hvilket syn man har på undervisning og på danning. Ettersom det i denne studien søkes etter sentrale posisjoner er det nettopp slike hegemoniske oppfatninger jeg ønsker å utfordre. For å kontrastere disse har jeg derfor inkludert kilder som har ulikt syn på undervisning og som er kritiske til hverandre, slik at arbeidet fremstår så pålitelig og gyldig som mulig.

I tillegg til at teoriene fungerer som briller, er en lærerforskers subjektivitet til stede allerede når spørsmål stilles som utgangspunkt for endring, og denne subjektiviteten vil jeg ha med meg når fenomen og prosesser skal studeres (Kleven et al., 2011, s. 168). Min subjektivitet er til stede i arbeidet, for eksempel i form av et ønske om en mindre rigid skole; som er mer praktisk og pragmatisk anlagt, og som er mer livsnær. Jeg ønsker også en skole som har et større fokus på sosial læring, verdiformidling og refleksjon. Det handler ikke om et ønske om å fjerne faglig læring og akademiske ferdigheter, men vie andre typer læring mye større plass i skolen enn det den har i dag.

II. Hoveddel

1. Analytisk presentasjon

I denne delen av oppgaven vil de teoretiske perspektivene bli presentert. Først vil danningsbegrepet bli gjort rede for. Dette er i all hovedsak ut ifra Wolfgang Klafki sin forståelse av fenomenet, hjulpet av norske didaktikere som tolker Klafki og hans perspektiver. Læreplanteorien til John Goodlad blir også gjort rede for. Dette er fordi Goodlad viser på en enkel, men tankevekkende måte at læreplaner er mye mer enn bare det skriftlige læreplandokumentet. Denne er bare et steg i prosessen mot operasjonaliseringen av læreplaner i skolen. Denne forståelsen er verdifull når vi her analyserer og diskuterer operasjonalisering av danning i skolen. Til slutt gjør jeg rede for Geir Afdals forståelse av det vi kaller «basisfag», og ser dette opp mot «skolefag». Det er fordi Afdal med dette gir oss et språk for hvordan vi kan diskutere ulike typer fag. Han gir oss også en bevissthet om hvordan skolefag blir til, og at dette ikke er naturgitt, men noe vi mennesker konstruerer. Denne forståelsen vil være spesielt verdifull når vi kommer til analysen av religions- og livssynsdidaktikken. Samlet er disse perspektivene identifisert som de mest relevante for den videre analysen.

1.1 Danning

Som så mange av våre skolehistoriske begreper er dannelse arvet fra tyske «Bildung», et 1700-tallsbegrep med sterke bånd til opplysningstidens ulike kunnskaps- og oppdragelsessyn. Dannelsesbegrepet var i utgangspunktet elitistisk, det vil si at dannelse var for de få. Et revolusjonerende poeng med den dannelsesstenkningen som fikk innpass i Skandinavia på 1800-tallet, var at alle skulle kunne bli dannet. Skolehistorien viser oss at utviklingen av dannelsesstenkningen gikk fra et elitistisk til et demokratisk prosjekt, i hvert fall som et ideal. Gjennom felles målsetninger for alle i en skole der alle har like rettigheter, skal alle kunne få ta del i danningen. 1800-tallets dannelsesstenkning i utdanningssystemet omfattet altså både et elitistisk ideal om den gode og lærde, men også et bredere ideal om allmenndanning, det vil si varierte kunnskaper på et bredt felt (Aase & Hägerfelth, 2012, s. 168).

1.1.1 Material og formal danning

Det er altså slik at selve begrepet har endret betydning over tid, og blir også i dag forstått på ulike måter. Den som har hatt størst innflytelse på hvordan vi forstår danning i dag, er den tyske pedagogen og danningsteoretikeren Wolfgang Klafki. Tradisjonelt sett har det vært en motsetning mellom det å legge vekt på den objektive siden (det vil si på læreplaner,

kompetansemål, kulturell kanon og vitenskapelig kunnskap), og det å legge vekt på den subjektive siden (det vil si på de sjelelige og åndelige kreftene hos eleven, for eksempel arbeidsteknikker, tenkemåter og metoder). Klafki systematiserer disse tradisjonene i to hovedkategorier: *materiale* og *formale* danningsteorier (Klafki, 1996).

I den *materiale* utdanningstradisjonen får det objektive innholdet en absolutt verdi, og eleven reduseres til en passiv beholder. Skolens oppgave er her å legge til rette for at elevene tar opp i seg dette kulturinnholdet, og lærerens oppgave blir å formidle innholdet. Å være dannet blir ut fra en slik tenkning synonymt med å ha tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte. Her blir innholdet hovedsaken, og sannsynligvis et ganske statisk fenomen knyttet til konsensus om hva som er verdifulle kulturprodukter. De *formale* danningsteoriene legger, i motsetning til de *materiale*, ikke vekten på innholdet. Den legger vekt på den virkningen dannelsesinnholdet har på åndelige krefter; utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evnen til å lære eller skaffe seg informasjon (Klafki, 1996). I en slik dannelsesstenkning blir vektlegging av personlig vekst og utfoldelsesmuligheter for barn og unge hovedsaken.

Det kan være grunn til å understreke at formal og material danning kan være vanskelig å finne igjen som rendyrkede fenomener i skolehistorien. Det er likevel ikke vanskelig å se at en av disse kategoriene har preget pedagogisk tenkning i ulike perioder på en slik måte at vi kan si at den er hovedsakelig enten material eller formal (Aase & Hägerfelth, 2012, s. 169).

1.1.2 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning

Ut ifra disse to hovedkategoriene presenterer Klafki en tredje kategori: *kategorial danning*. Teorien om kategorial danning er et forsøk på å løse ensidighetsproblematikken i de klassiske dannelsesteoriene, og representerer dermed en ny og annerledes oppfatning av begrepet. Utgangspunktet er at man ønsker å forene to utdanningstradisjoner, ikke i form av en sammensetning av material og formal danning, men at den representerer en prinsipielt annen dannelsesstenkning der kategorial og helhetlig danning oppstår i et *spenningsforhold* eller en *vekselvirkning* mellom material og formal danning, der disse momentene står i et *dialektisk* forhold til hverandre (Klafki, 1996). Klafkis forslag til definisjon ser slik ut:

Danning kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 1996, s. 192)

Det er på den ene siden det gjensidige avhengighetsforholdet mellom kulturformene og de åndelige prosessene hos den enkelte, Klafki vil understreke. På den andre siden er han også opptatt av at innholdet i kulturformene ikke kan være tilfeldig. Den må ha en allmenn, kategorial karakter som gjenspeiles som innsikter, erfaringer og opplevelser på subjektsiden. Overført til fag og klasserom må dette bety at eleven ikke dannes ved å lære *om* emner i norsk, engelsk eller KRLE, men at de prinsipielle og grunnleggende innsiktene i disse emnene har mulighet til å påvirke elevens totale tenkemåte og oppfatning av verden. Dannelsen er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blick på verden.

Det er et poeng hos Klafki at man ikke kan lære alt innenfor utdanningssystemet, og at det heller ikke er mengden av kunnskap som er det viktige i dannelsesprosessen. Det blir derimot viktig å velge ut allmenngyldige kunnskaper som tilbyr mulighet for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi (Aase & Hägerfelth, 2012, s. 170). Klafki kaller dette *eksemplarisk undervisning*. Gjennom utvalgte eksempler kan den grunnleggende kunnskapen i fagområdet komme til syne. Fra eksemplet som er spesielt kan man gå til det allmenne. Man kan bruke betegnelsen «kategorial» om den virkningen de kunnskaper, evner og holdninger har på den som skal lære. Denne virkningen oppstår ved bruk av et eksempel eller et antall utvalgte eksempler (Klafki, 2001).

1.1.3 Dobbel åpning

Begrepet kategorial har videre nøye sammenheng med forståelse og fortolkning. Klafki snakker om en *dobbel åpning*. Det handler om at et kollektivt kulturinnhold og individets åndelige tankeprosesser påvirker hverandre, slik at det skjer en dobbel åpning. Innhold av allmenn, kategorial, avklarerende art blir synlig på den objektive siden, og på subjektsiden åpner det seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki, 2001, s. 193).

Undervisningens innhold åpner seg for eleven, samtidig som eleven åpner seg for innholdet. Kunnskaper og perspektiver vever seg inn i elevens verden og åpner den. På den måten utvides stadig elevens horisont og forståelse av sin livsverden. Det handler om at man forener sin horisont med nye erfaringer. Bare gjennom en bevisst holdning til denne vekselvirkningen, blir dannelsesarbeidet forståelig og mulig.

Begrepet *åpenhet* illustrerer selve den dialektiske vekselvirkning mellom individets egne utvikling gjennom å bli påvirket, og det å selv påvirke undervisningen. Her hører også begrepene det *elementære* og det *fundamentale* til. Det elementære viser til det objektive, altså

undervisningens innhold og dets faglige og samfunnsmessige relevans. For eksempel grunnleggende kunnskaper for å kunne forstå andre religioner. Det fundamentale handler om elevens erfaringer, og hvordan det oppstår læring i møte mellom eleven og det objektive innholdet på bakgrunn av nettopp slike fundamentale erfaringer (Klafki, 2011). Eleven har knagger eller kategorier som de kan relatere den nye kunnskapen til, og lettere gjøre dem i stand til å forstå. Dobbel åpning kan kun skje hvis man lykkes i å føre sammen det fundamentale og det elementære. Det innebærer at man må justere undervisningens innhold etter elevens erfaringer, interesser og forutsetninger (Klafki, 2011, s. 174-175).

1.1.4 Samfunnsrelevans

Klafkis bidrag til å beskrive de ulike dannelsesstradisjonene innenfor utdanningssystemet og hans normative begrep om den kategoriale dannelsen, har hatt stor betydning for den dannelsesteoretiske debatten. Men, den har også møtt motstand. En innvending var at Klafki manglet et samfunnsperspektiv. Dette førte til at han fra 1980-tallet orienterte seg mot det som blir kalt en kritisk-konstruktiv didaktikk, der han tydeligere formulerer overordnede, samfunnsmessige målsetninger for skolens dannelsesprosjekt (Aase & Hägerfelth, 2012, s. 170). Pedagogikken skal sette det moderne samfunns selvforståelse på dagsorden, og pedagogiske praksiser har i oppgave å reagere på forhold og utviklinger i samfunnet. De skal bidra til å forme samfunnets nåtidige og fremtidige utviklingsmuligheter til ethvert menneske i den kommende generasjon.

Han fremlegger tesen «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål», og markerer dermed sammenhengen mellom disse to forholdene. Her formulerer Klafki etter hvert noe han identifiserer som *sentrale nøkkelproblemer*, som er tidstypiske og aktuelle i samtiden (Klafki, 2011, s. 66-67). Eksempler på slike nøkkelproblemer kan være fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnskapte forskjeller og mellommenneskelige forhold. Det er dette som bør være kjernen i undervisningen, og det er viktig at elevene får innsikt i disse problemene slik at de kan være beredt til å håndtere dem på en god måte. Da vil den pedagogiske tenkningen også stadig endres i takt med samfunnets dynamiske utvikling (Haslund, 2014, s. 94).

Når det kommer til enkeltmennesket, fremheves evnen til «selvbestemmelse, frihet, «emancipation», autonomi, myndighet, fornuft og selvvirksomhet» (Klafki, 2011, s. 32). Dette er kvaliteter i mennesket som ifølge Klafki må fremheves for at hver enkelt deltaker i ethvert samfunn skal ha mulighet til å få fatte uavhengige, ansvarlige bestemmelser som

gjelder egne, personlige forhold. Han tilføyer også begreper som: «humanitet, menneskehet og menneskelighet» (Klafki, 2011, s. 33), og understreker med det at selvbestemmelsen må utøves innenfor rammene av et fellesskap. Det oppstår dermed et dialektisk forhold mellom individualitet og fellesskap. Dette gjenspeiler seg i de klassiske verdiene *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* i Klafkis dannelseskonsept. Disse tre elementene oppfattes som de tre grunnleggende evnene som er sentrale for dannelsen. Respekten for fellesskapet likestilles med de individuelle ferdighetene som er utviklet, og slik understrekes den nødvendige dialektikken mellom individ og fellesskap i arbeidet med innholdet. Dette spenningsforholdet kan ikke reduseres til den ene eller den andre siden, enten til fellesskapets objektive rammer eller barnets subjektive forutsetninger.

1.2 Goodlads læreplanteori

I Klafkis dannelsesperspektiv er altså evnen til å ta vare på og videreutvikle et demokratisk samfunn, sentralt. Et felles læreplanverk som bygger på demokratiske grunnprinsipper i opplæringen, er dermed nødvendig. Men det innebærer også at vi gir oss selv en oppgave i det pedagogiske virkefeltet som hele tiden må «justeres» mellom teori og praksis, ifølge Klafki (2011). Hvordan kan vi forstå dette dynamiske forholdet mellom teori og praksis, eller mellom læreplanverket og den faktiske undervisningen?

En sentral skikkelse innenfor læreplanteori er den amerikanske utdanningsforskeren John I. Goodlad. Han fokuserer særlig på hvordan en læreplan alltid har flere nivåer eller fremstillinger, og kaller disse nivåene for læreplanens ulike *fremstillingsformer*. I boken «*Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*» (1979) presenterer Goodlad en læreplanteori som klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer fra læreplanidéer til dens praktiske virkelighet. Det strekker seg fra de politiske og didaktiske idéene i det første nivået, til det siste nivået der disse idéene operasjonaliseres og viser seg gjennom læring og opplevelser hos elevene. Veien fra det første til det siste nivået er lang, og det vil alltid være en usikkerhet om hvorvidt intensjonene i læreplanen når elevene. Det vil være avhengig av tolkningen av planen som skjer underveis. Derfor løfter Goodlad frem fem fremstillingsnivåer for å beskrive veien fra idé til operasjonalisering:

1. Den ideologiske læreplanen. Dette nivået omfatter idealer og ideer om hva som er viktig og relevant, og bygger gjerne på politikk, kultur og tradisjon. Disse ideene er gjerne hentet fra utdanningsforskning og andre aktører i samfunnet som kommer med

innspill om hvilke kunnskaper, kompetanser og ferdigheter man ønsker at elevene skal tilegne seg.

2. Den formelle læreplanen. Dette er det faktiske læreplandokumentet som skolemyndighetene vedtar. Altså det forpliktende grunnlaget som skolen må følge. Her kommer også planens verdier, prinsipper og holdninger frem som føringer for hvordan skolen skal opptre i møte med elevene.
3. Den persiperte læreplanen. Det handler om hvordan den formelle læreplanen forstås og tolkes. På grunn av at en læreplan er generell, og ikke en konkret oppskrift eller regelbok, så vil den oppfattede (persiperte) læreplanen være forskjellig for alle som leser den. Lærere som brukere av læreplanen; deres forkunnskaper, holdninger og forståelse til planen, speiler hva læreren gjør i klasserommet. Dette påvirker også i stor grad arbeidet som gjøres i for-, under- og etterarbeidet i utformingen av undervisningen.
4. Den operasjonaliserte læreplanen. Det handler om selve undervisningen og det som faktisk praktiseres, da med fokus på hvordan selve planen blir operasjonalisert i klasserommet innenfor de rammene og føringene som er gitt. Det er altså slik at lærere har ulik forståelse av læreplanen. Dermed får vi også ulik undervisning knyttet til den samme læreplanen, nettopp fordi lærere har ulik oppfatning av innholdet.
5. Den erfarte læreplanen. Det handler om hva elevene erfarer og opplever i konkrete læringssituasjoner. Dette kan variere etter hvordan den enkelte lærer underviser, samt de forutsetninger elevene har. I mange situasjoner vil det også være et sprik mellom lærerens intensjon med undervisningen (den persiperte og operasjonaliserte læreplanen) og det eleven faktisk lærer (den erfarte læreplanen).

(Goodlad, 1979, s. 58-63)

Ved å se på disse ulike nivåene som omhandler hvordan planer og idéer utvikles, erfares og oppfattes får vi en større bevissthet rundt hvordan skole og undervisning faktisk fungerer. Goodlad sin teori gir oss en oversikt over prosessene fra begynnelsen; fra å utforme didaktikk og utforme en konkret læreplan, helt frem til den læreplanen elevene møter i klasserommet i form av undervisning og hva de til slutt sitter igjen med av læring. Ved å bruke denne teorien som et tankeredskap, gir det oss også en dypere forståelse av det komplekse fenomenet vi har å gjøre med; skole og undervisning er veldig mye mer enn bare didaktiske perspektiver og et formelt læreplandokument.

1.3 Basisfag og skolefag i religions- og livssynsundervisning

Læreplanteorien til Goodlad er også tankevekkende ved at den bevisstgjør oss på at det er *mennesker* som til syvende og sist konstruerer og tolker læreplanen. Det er ikke et upersonlig dokument som bare venter på å bli tatt i bruk av oss mennesker. Helt fra idéene til operasjonaliseringen filtreres den gjennom våre verdier, kunnskaper, og ikke minst vår faglige, akademiske bakgrunn. I praksis kan det se helt annerledes ut fra den skrevne fagplanen, til det underviste fag, avhengig av nevnte elementer. Den filtreres også gjennom de ulike skolefagene, som på mange måter også er konstruert av oss mennesker. For hvordan blir egentlig et skolefag til? Og hvordan bestemmes egentlig dette? Her kan den norske pedagogen Geir Afdal hjelpe oss med å oppnå bevissthet og innsikt.

I lys av skolefag, aktualiserer Geir Afdal et grunnleggende didaktisk spørsmål, som er todelt: hvordan *blir* et skolefag til, og hvordan *bør* det bli til? Fokuset er rettet mot forholdet mellom skolefag og det vi kaller for *basisfag*. For hva er egentlig et fag? For å begynne og sortere begrepet kan man starte med skillet mellom nevnte skole- og basisfag. De aller fleste skolefag har en eller annen relasjon til et eller flere basisfag. For en rekke allmenndannende fag, for eksempel KRLE i vårt tilfelle, vil det være snakk om en relasjon til det man kaller *vitenskapsfag*. Men, det kan også like gjerne være et kunstfag eller et håndverksfag. I uttrykket «basisfag» ligger det implisitt at det er en eller annen positiv forbindelse mellom skolefaget og basisfaget, og at det naturlig nok er basisfaget som danner grunnlaget for skolefaget. Basisfaget er altså det primære, skolefaget det sekundære (Afdal, 1998, s. 8).

Geir Afdal viser til den danske pedagogen Carl Aage Larsen, som innførte begrepet basisfag i skandinavisk didaktisk språkbruk (Larsen, 1970). Han hevder at skolefaget henter både innhold og metoder fra basisfagene, som transformeres til en skolekontekst. Dette betyr ikke at skolefagene skal være miniatyrgaver av basisfagene, men at de hviler på basisfagenes egenart og struktur. Kriteriet for status som basisfag er at det utgjør et anerkjent og verdifullt virkefelt i samfunnet (Afdal, 1998, s. 8). Hvis vi spør hvor vi finner skolefag og basisfag, er svaret ganske åpenbart når det gjelder det første. Verre er det med basisfag. Begrepet blir brukt i mye didaktisk litteratur som om det skulle være entydig, men det er det ikke. Hvis vi forstår basisfag i betydningen *vitenskapsfag*, er det mulig å registrere en vid og en snever forståelse som ytterpunkter. Den vide forståelsen av vitenskapsfag omfatter all virksomhet fra forskning, via hovedfag, til fem og ti vekttallsstudier ved universiteter og høyskoler. Den snevre forståelsen av vitenskapsfag derimot, omfatter kun forskning, eller vitenskapsdisipliner (1998, s. 9).

Ut ifra dette igjen får man enda en betegnelse, nemlig *studiefag*. Dette kommer inn for å dekke alle de typer studier som ligger mellom forskningen og skolefaget. Studiefag er imidlertid heller ingen entydig størrelse, og er heller ikke blåkopier av en forskningstradisjons struktur og innhold. Det er en sosial konstruksjon som reflekterer fagets funksjon i samfunnet like mye som det er en strukturering av en forskningstradisjon eller et vitenskapsfag. Det vil si at når studiefagene konstrueres og utvikles kan man ikke bare se «oppover» til vitenskapsfaget, men også «nedover» til samfunnets behov, til hva faget skal brukes til (Afdal, 1998, s. 9). Lærerutdanningen er et eksempel på dette.

I så fall får studiefagene en sentral rolle i forståelsen av dannelsen og utviklingen av skolefagene; nemlig erkjennelsen av at de fleste fag er dynamiske og ikke uforanderlige. Skolefagene er, på lik linje med studiefagene, også sosiale konstruksjoner. Disse konstruksjonene forandres over tid, og det er derfor tvilsomt om studiefagene kan danne en grunnfast «base» for skolefagene.

1.3.1 Plandokument, undervisning og faglig innhold

Fag kan også forstås på ulike nivåer i virkeliggjørelsen av det. For å si det enkelt; faget kan både være den skrevne fagplanen og det underviste fag. Læreplandokumenter er altså en ting, det praktiserte fag noe annet. Annen forskning viser at det ikke er selvsagt at læreplanreformer engang nedfeller seg i klasserommet. Men det betyr ikke at læreplanene er uten betydning. Skoler og lærere forholder seg aktivt til planene. De blir tolket og praktisert i lys av en rekke andre forhold, blant annet læreres undervisningsbetingelser, læreplanens praksisnærhet og ikke minst den lokale kulturelle kontekst. Dette kan sees i sammenheng med læreplanteorien til Goodlad, og de ulike fremstillingsnivåene (Goodlad, 1979).

Så, når vi altså spør om forholdet mellom basisfag og skolefag, påpeker Afdal at dette ikke kun er et spørsmål om tekster (i dokumenter), men hvordan dette forholdet forstås og praktiseres i undervisningen. Dette dreier seg mye om lærerens egen fagforståelse. Kanskje har lærerens egen fagbakgrunn (for eksempel religionsvitenskap eller kristendomskunnskap) vel så stor betydning for undervisning i skolefaget som fagplanen. Lærerens egen studiefagbakgrunn er ens egen faglige kontekst for tolkning av læreplanen (Afdal, 1998, s. 10).

For å generalisere kan vi si at barnetrinnene tradisjonelt har vært mer opptatt av barnets livsverden enn den faglige verden, mens dels på ungdomstrinnet, og i alle fall i videregående skole, har det forholdt seg motsatt. Forholdet mellom faglighet og livsverden har vært sentralt

i den didaktiske debatt om kriterier for skolens innhold og organisering. Som vi har sett i innledningen i denne oppgaven så er dette fortsatt sentralt; skal skolen organiseres etter tradisjonelle faggrenser, eller skal den arbeide på tvers av fagene (integrering) og inkludere ikke-faglige livsemner i form av prosjektarbeid og lignende (eller tverrfaglige temaer)? Og når faglig innhold skal bestemmes, skal man ta mest hensyn til ytre kriterier som omfatter samfunnets behov og interesser, elevenes behov og interesser og skolens overordnede mål? Eller skal innholdet bestemmes av indre kriterier, det vil si basisfagets innhold og struktur?

Formulert med hensyn til hva som diskuteres her, kan man spørre: hvilken innflytelse har basisfagene på utformingen av et skolefag i forhold til andre interesser og aktører? Afdal viser til religionspedagogen Asmund Dale, som beskriver ut fra sin erfaring med læreplanreformer følgende aktører som har mer eller mindre mulighet til å påvirke planprosessen: Byråkrater, fagkyndige, fagpedagoger, læreplanspesialister, lærere, elever, foreldrene, høringsinstanser, ulike pressgrupper, lærebokforfattere og forlag, industri og kapital (Dale, 1973). Fagfolkene, som representerer basisfaget, er en av mange stemmer, og neppe den sterkeste, mener Dale. Læreplaner blir til gjennom politisk kompromiss og forener uforenlige interesser (Afdal, 1998, s. 10). Dette er noe å tenke på, både når vi diskuterer og utformer fagdidaktikk, men også når vi forholder oss til læreplanverket.

Religions- og livssynsdidaktikk

Denne delen av analysen vil omhandle religions- og livssynsdidaktikk. Det er religions- og livssynsundervisningen som er det sentrale i dette arbeidet for å undersøke hvordan vi kan operasjonalisere danning skolen. Derfor er didaktikken essensiell. Men litteraturen må her fortolkes inn i vår kontekst. For hvordan kan vi forstå religions- og livssynsundervisning i skolen i lys av danning? Hvordan kan vi forstå de ulike didaktiske perspektivene? Og hva går de sentrale diskusjonene ut på? Dette vil naturligvis bli analysert og koblet opp mot perspektivene og teoriene som allerede er blitt redegjort for.

Kategoriene er som allerede nevnt to ulike distinksjoner, og vil bli presentert hver for seg. Likevel er de dynamiske størrelser som interagerer med hverandre, noe som vil bli tydelig for leseren. Det er fordi religions- og livssynsundervisningen, i likhet med andre skolefag og andre kunnskapsfelt, er mangfoldig og kan inneholde ulike kategorier på samme tid. Kategoriene er likevel forskjellige, og de er ulike kategorier for en grunn. Dette vil bli tydeliggjort, og presentert på en måte som gjør det logisk og forståelig for leseren.

1.4 Å lære om vs å lære av

Skolefaget KRLE er et kunnskapsfag. Samtidig skal faget, som vi har sett, også realisere andre prinsipper. Dette er et faktum, uavhengig av hva man tenker og mener personlig. Det vil si: selv om læreplanene både i grunnskolen og i videregående skole legger vekt på kunnskap, er fagene også eksplisitte holdningsfag og skiller seg derfor fra ulike disiplin-fag, eller vitenskapsfag. Dette dobbelte formålet kan uttrykkes gjennom begrepene religions- og livssynsdidaktikken kaller «å lære om» og «å lære av» religion. Disse må kunne sies å være en av, om ikke den aller mest sentrale distinksjonen i norsk religions- og livssynsdidaktikk.

Distinksjonen ble først introdusert av engelskmennene Michael Grimmit og Garth Read i 1975, og det er Michael Grimmits bruk av begrepene som har vært utgangspunkt for hvordan de har blitt forstått både i engelsk og i internasjonal sammenheng (Grimmitt, 1987). Å lære om religion betyr ifølge Grimmit å lære om de store religiøse tradisjonenes tro, lære og praksis. Senere er begrepet, slik det blant annet tolkes i nasjonale retningslinjer for religionsundervisningen i England, blitt utvidet til ikke bare å handle om religioner og livssyn, men også om filosofi og etikk. Å lære om religion blir dermed et begrep som i praksis betyr å lære om alle de temaene som fagplanen i læreplanverket dekker. Tilsvarende kan man bruke begrepene relatert til alle hovedområdene i det norske faget KRLE.

Å lære av religion, sier Grimmit, handler om hva elevene gjennom å lære om religion lærer om seg selv. (Grimmitt, 1987, s. 225). Videre handler det om hvordan man skal relatere det man lærer til sine egne erfaringer, refleksjoner og standpunkter. Det handler ifølge Grimmit om to slags evalueringer av det de lærer om religion. Den første typen evaluering handler om å bli i stand til å kritisk vurdere de sannhetskrav, trosoppfatninger og trosuttrykk som de ulike tradisjonene representerer på et mer prinsipielt grunnlag («impersonal evaluation»). Den andre evalueringen handler om å gå et skritt videre til det å vurdere relevansen av religiøs tro og verdier for eget liv og egne livsspørsmål («personal evaluation») (Grimmitt, 1987, s. 225-226). Å lære av handler med andre ord både om en form for kritisk tenkning («impersonal evaluation»), og en form for personlig tenkning/utvikling («personal evaluation»). Også det å lære av religion har fått en utvidet betydning. Det vil si at i likhet med å lære om, kan å lære av relateres til alle de ulike hovedområdene i faget som fagplanen dekker (Domaas, 2014, s. 120).

Flere religions- og livssynsdidaktikere legger stor vekt på at elevene skal lære om religioner og livssyn, ikke av. Distinksjonen viser til en bredere debatt i religionspedagogikken og

religionsdidaktikken der å lære *av* og bli lært opp *i* religion tradisjonelt har blitt knyttet til trosopplæring. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen blir derfor om det er mulig å lære *av* religion i et ikke-konfesjonelt religionsfag. Ideen om at sekulære mennesker skal være åpne for å lære *av* religion, har vært kontroversiell siden den tyske filosofen Jürgen Habermas tok til orde for nettopp dette i sitt Holberg-foredrag i Bergen i 2005 (Habermas, 2005).

Habermas sitt perspektiv er, i likhet med Grimmit sitt perspektiv, et tredje didaktisk alternativ til de to posisjonene som har dominert norsk fagdebatt siden innføringen av et felles religions- og livssynsfag i 1997, nemlig tradisjonell teologisk trosopplæring og en sekulær religionsvitenskapelig kunnskapsformidling. Den første posisjonen, trosopplæringen, har altså tidligere blitt knyttet opp mot å lære *av*. Denne posisjonen hørte hjemme i et tradisjonelt og homogent samfunn med én felles religion, og den forutsetter at elevene er deltakere i ett trosfellesskap og blir lært opp i dette fellesskapets selvforståelse, sett innenfra. Det er allmenn enighet om at skolen ikke lenger skal gjøre dette. Den andre posisjonen er det sekulære religionsvitenskapelige perspektivet, som vektlegger objektiv kunnskapsformidling der elevene ser religion utenfra, og kan derfor knyttes opp mot å lære *om* (Gravem, 2013, s. 301).

I religions- og livssynsundervisningen skal læreren ikke la eget livssyn prege undervisningen eller agitere for et bestemt livssyn. Både opplæringsloven § 2-4 og læreplanen i KRLE er tydelig på at det ikke skal forekomme forkynnelse. Begge steder understrekes det også at undervisningen skal presentere religioner på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (Opplæringsloven, 2015) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren skal altså ikke ta stilling til sannhetsinnholdet i de ulike religionene, men forholde seg nøytral og snakke om ulike religioner og livssyn på en faglig og saklig måte (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 18). Religionsviter og religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen mener eksempelvis at man bør unngå lære *av*-perspektivet i religions- og livssynsundervisningen på grunn av faren for forkynnelse og dermed brudd med de internasjonale konvensjoner som faget må forholde seg til.

Andreassen diskuterer også hvordan det kan være etisk problematisk å la elever selv fremstå som representanter for en religion, særlig dersom de får oppgaven å skulle forsvare sin religiøse tradisjon foran medelever og lærer (Andreassen, 2016, s. 123-128). Andreassen utelukker ikke at elever kan bli personlig og eksistensielt berørt av undervisningen, og på den måten lære *av* religion, men dette er ikke noe undervisningen skal ha som normativ målsetting. Samtidig mener han at undervisningen i noen sammenhenger kan utfordre elever på eget ståsted og egne forutsetninger. Når Andreassen skriver om danning, trekker han frem

læreplanens kompetanseverb «drøfte», «samtale» og «reflektere» og begrepet «filosofisk tenkemåte», og mener at i arbeidet med slike læringsmål kan elevene utfordres til å reflektere over ens eget ståsted og egen kunnskap (Andreassen, 2013, s. 151-152). Dette kan sees i sammenheng med det Grimmit kaller «impersonal evaluation», som altså handler om å kritisk vurdere de sannhetskrav, trosoppfatninger og trosuttrykk som de ulike tradisjonene representerer på mer prinsipielt grunnlag.

Andreassen er også åpen for å drøfte hvordan eksistensielle spørsmål er behandlet i ulike religioner, så lenge det er elevenes eget valg hvordan de vil forholde seg til undervisningen (Andreassen, 2012, s. 18-19). En undervisning med utgangspunkt i Andreassens perspektiv vil dermed kunne inkludere elevenes livssynsbakgrunn i noe grad. I stedet for at elevene bare skal lære *om* religion, vil de også kunne lære *i reflekterende møte med* religioner og livssyn. Professor i religions- og etikkdidaktikk, Jon Magne Vestøl, mener med dette at Andreassens perspektiv på religionsundervisning her ligger nær en såkalt fortolkende religionsdidaktikk, der elever utfordres til å arbeide kritisk med representasjoner eller framstillinger av religion, og med forholdet mellom slike representasjoner og egen forforståelse (Vestøl, 2017, s. 131).

En sentral bok i vår kontekst er «RLE i klemme» (2014). Den er skrevet på bakgrunn av en omfattende undersøkelse av religions- og livssynsundervisning i til sammen tolv skoler i Trøndelag og Nord-Norge fra 2011 til 2013. Prosjektet ble kalt KURLE (Kartleggings- og Utviklingsprosjekt i RLE), og er i aller høyeste grad fortsatt relevant den dag i dag. I KURLE-materialet kommer det blant annet frem at «respekt» er et begrep som ofte går igjen, både i lærere og elevers svar på spørsmålene om fagets formål. Tankegangen, både hos elever og lærere, er at kunnskap *om* ulike religioner og livssyns tro og tradisjoner nærmest automatisk bør og vil føre til at elevene lærer respekt, og dermed får motivasjon til ikke å diskriminere. Men det er ingen automatikk i det. For det første handler det om at kunnskap ikke automatisk endrer holdninger, påpeker Ola Erik Domaas (Domaas, 2014, s. 129-130). Å lære *av* religion kan oppleves som nærgående, er det altså mange som mener. Men, å lære *av* religion, sier Grimmit, handler om hva elevene gjennom å *lære om religion lærer om seg selv*. Er dette noe mer nærgående enn i alle andre fag?

Domaas viser til en undersøkelse han selv gjorde i sin tid, knyttet til skriving i faget som den gang het RLE (Domaas, 2011). Undersøkelsen tydet på at refleksjon i faget stort sett er knyttet til etikk og moral, og i liten grad til eksistensielle spørsmål rundt religioner og livssyns tros- og virkelighetsoppfatninger. At det noen ganger skjer et møte mellom fagstoff og elevenes spørsmål også utenom fag og klasserom, kan noen elever bekrefte, men da knyttes

det primært til nytten av den fagkunnskapen de får, eksempelvis når de går til konfirmasjon eller når de møter mennesker med annen tro. Samtidig viser svarene fra elevene at relativt mange opplever at faget ikke handler om dem og deres liv (Domaas, 2014, s. 131). Det kan altså se ut til at faget, slik mange elever opplever det, gir for lite grunnlag for det Grimmit kaller «personal evaluation», som er en del av å lære *av*.

Undersøkelser i KURLE-materialet avdekker at lærerne i faget har utfordringer knyttet til alle de ulike formålene faget har. Disse utfordringene kan i stor grad knyttes til dialektikken mellom det å lære *om* og *av* religion, mener Domaas. Tendensen i KURLE-materialet er at de to dimensjonene ved faget ikke holdes like godt sammen i undervisningen om ulike tema, og at det å lære *om* religion synes å være den dominerende dimensjonen. En faktor som kan ha bidratt til dette, mener forskerne i KURLE, er endringene læreplanen har gjennomgått. Det innebærer en utvikling der elevperspektivet ikke er blitt borte, men er klart svekket til fordel for en større vekt på KRLE som et rent kunnskapsfag, eller en sekulær religionsvitenskapelig kunnskapsformidling, som vi allerede har nevnt (Domaas, 2014, s. 132). Det er rimelig å tro at dette også har påvirket lærerens undervisning og syn på fagets formål.

Mange forskere er kritiske til konsekvensene av at formålet med religionsfaget for ensidig blir forstått som å lære *om* religion. De mener at det er en fare ved at elevenes egne liv og erfaringer i for liten grad trekkes inn i undervisningen. Domaas viser til forskere som Heid Leganger-Krogstad (Leganger-Krogstad, 2011) og Thor-André Skrefsrud (Skrefsrud, 2012), som mener at fagets relevans blir svekket dersom elevenes egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner får liten plass i et fag. De frykter også at faget vil oppleves som mer teoretisk, eksotisk og irrelevant for elevene (Domaas, 2014, s. 132).

I lys av dette poenget er det svært relevant å dra inn den norske filosofen Hans Skjervheim. Med referanse til en lignende reorientering av å se et fag på, advarte Skjervheim allerede i sin tid mot en type «sosiologisering» av kunnskapssynet, som for hans del var en alvorlig trussel mot selve samtalesituasjonen i det offentlige rommet (Skjervheim, 1957). Gjennom psykologisk, historisk og sosiologisk kontekstualisering av alle perspektiv, står debattantene bare i en *indirekte* relasjon til hverandre, og risikerer dermed aldri å ta den andre parten i samtalen på alvor som en reell bidragsyter til vår egen refleksjon. På dette viset, ved stadig å sette oss på sidelinjen i tilskuerposisjon til de ulike synspunktene i samtalen, behandler vi andre nærmest som umyndige barn, som vi har sympati og «forståelse for», men som vi aldri tar på alvor som reelle aktører som vi kan lære noe *av* (Skjervheim, 1957, s. 475-476).

Hva betyr dette? La oss gå litt tilbake til teoridelen av oppgaven. Danning bør, ifølge Klafki, være *kategorial*. Elevene tilegner seg kategorier, som de tar i bruk for å forstå det samfunnet og den kulturen de lever i. Det dreier seg ideelt sett, ifølge Klafki, om en *dobbel åpning*. Elevene åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven. I denne prosessen bør en ifølge Klafki bruke det *eksemplariske prinsipp*, det vil si ta utgangspunkt i ett eller et lite antall eksempler. Som kriterier i valget av eksempler hører begrepene det *fundamentale* og det *elementære* hjemme. Det elementære er et saksforhold som åpner opp for et relevant faglig innhold. Det fundamentale i undervisningen refererer seg til subjektsiden, til elevenes fundamentale livserfaringer. Dobbel åpning skjer altså når det fundamentale og det elementære møtes.

I undervisningen skal det skje et møte mellom eleven som subjekt og den objektive virkeligheten, og møtet kan først finne sted dersom det lykkes å knytte an til elevenes fundamentale erfaringer. Utfordringen ligger altså i å finne gode eksempler i undervisningen og i skolens verdier som kan knyttes til grunnleggende erfaringer eleven selv har gjort seg. Tilsvarende tankegang gjelder også når formålet er å skape «respekt» for de som tilhører andre livssyn og tradisjoner enn eleven selv. Selv da handler det ikke først og fremst om de andre, mener Domaas. Det handler om å gi elevene anledning til å reflektere omkring egen tro og egne holdninger i møte med de andre. Uten at det legges til rette for en læring *av* religion, vil den respekt og toleranse som læres forbli utvendig og teoretisk.

At mange elever tenker på andre land og eksotiske reiser når det snakkes om respekt for de andre, kan tyde på at det å lære *av* religion kunne ha fått en større plass knyttet til disse temaene, slik at den kan knyttes til elevens egne fundamentale og lokale livserfaringer. Hvis *det* skjer, fungerer den dialektiske dynamikken mellom å lære *om* og *av* faget. Da, og bare da, fungerer faget etter sitt formål, enten det dreier seg om kulturarv, gjensidig respekt eller refleksjoner omkring «meningen med livet» (Domaas, 2014, s. 133)

Og her er vi inne på noe vesentlig. Distinksjonen *om* og *av* som Grimmit legger opp til, må forstås som en type pedagogisk strategi i religions- og livssynsundervisningen. Det samme påpeker Marie Von der Lippe og Sissel Undheim (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). I klasserommet vil dermed elevene både kunne lære noe *om* religion, lære noe *av* den kunnskapen de får, og i tillegg vil de kunne lære noe *om* og *av* hverandre. I stedet for å relatere *av* til den tidligere religiøse opplæringen bør man heller tenke seg et mer konstruktivt didaktisk og pedagogisk *av*, slik som Grimmit gjør. Dette er like selvsagt som at elevene

forteller om personlige erfaringer og lærer av hverandre i norsk, engelsk eller samfunnsfag. Christian Stokke og Mira Rodriguez påpeker også at det er viktig å skille tydelig mellom teologisk opplæring til tro og å lære *av* religion. Det siste er begrunnet i elevsentrert pedagogikk, og lar elevene selv legge premissene for når og hvordan de vil delta i personlige prosesser (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 144-145).

Jon Magne Vestøl bruker uttrykket *elevenes livssynsbakgrunn*, og med det mener han de livsforståelsene og de livsholdningene elevene har utviklet. Det er vanlig å forstå livssyn som noe som omfatter tanker og meninger om virkeligheten, mennesket og etikk og verdier, både utenfor og innenfor religiøse tradisjoner. Slik Vestøl bruker begrepet, kan slike tanker være mer og mindre tydelige:

De kan være individuelle eller knyttet til ulike fellesskap, og de kan være rasjonelt-logiske eller intuitivt-emosjonelle. Slike livssynsforutsetninger vil aktiveres i ulik grad og på ulike måter når elevene møter forskjellige temaer i religionsundervisningen. Hos noen elever er det få eller ingen berøringspunkt, noen engasjeres positivt ut fra nysgjerrighet eller ut fra en eksistensiell gjenkjennelse, mens andre stiller seg kritisk vurderende eller negativt avvisende (Vestøl, 2017, s. 131)

Dette vil man ikke kunne vite på forhånd. Vestøls poeng bør også sees i sammenheng med Klafki, i form av at den doble åpningen, og forholdet mellom det elementære og det fundamentale. Poenget er å understreke at disse prosessene ikke nødvendigvis skjer på den måten man tror eller har planlagt. Dybdeløring og danning kan ikke planlegges på samme måte som med andre mer statiske fenomener. Vi kan igjen se dette i sammenheng med Goodlads læreplanteori, nærmere bestemt om hva elevene erfarer og opplever i undervisningssituasjonen. I mange situasjoner vil det være et sprik mellom lærerens intensjon med undervisningen (den persiperte læreplanen) og det eleven faktisk lærer (den erfarte læreplanen).

For de aller fleste er det selvsagt at religionsundervisningen i skolen ikke lenger handler om religiøs opplæring. Det handler heller ikke om å lære om ulike religioner og livssyn for at elevene senere skal kunne ta kvalifiserte valg med tanke på hva de skal tro på eller ikke. Det er ikke dette «å lære av» handler om. I skolesammenheng, altså i praksisfeltet, ser vi i tillegg at den tradisjonelle distinksjonen mellom å lære *om* og lære *av* kan vise seg å være mye mer kompleks, og dermed lite fruktbar for mange lærere som erfarer at grensene mellom posisjonene er flytende (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Det samme mener Ingvild

Mestad. Slik hun ser det, er det viktig å se disse dimensjonene ved faget sammen. Å lære *av* er vanskelig dersom en ikke har lært *om* (Mestad, 2014, s. 157). Slike distinksjoner gir inntrykk av klare motsetninger og alternativer, men slik er det ikke i praksis.

Så hvorfor er dette i det hele tatt en diskusjon? Geir Skeie har et godt innspill her. Han ser et skille mellom det han kaller en *undervisningsorientert* undervisning som fremmes i læreplanens innledningsdel (overordnet del), og en *læringsorientert* undervisning som fremmes i fagplanene (kompetansemålene). Skeie mener at ny en vektlegging av førstnevnte kan være positivt, fordi det kan bidra med et relasjonelt perspektiv som utfordrer mer resultatorienterte læringsperspektiver som i dag preger skolen. Dette innebærer fokus på undervisningens kvalitet, sosiale relasjoner i klasserommet og subjektive relevans for elevene, men med solid fagkunnskap som fundament (Skeie, 2017a, s. 35).

Dette kan også tolkes som en blanding av et *om* og et *av*. I den nåværende utdanningspolitiske situasjonen legges det stor vekt på kompetansemål, noe som har fått konsekvenser både for den personlige dimensjonen i religionsfaget og for viktige danningselementer i alle skolefag. Mens formålsavsnittet i læreplanen (overordnet del) faktisk skriver om personlig utvikling, er dette så å si fraværende i kompetansemålene, påpeker Skeie. Det kan skyldes den spesielle varsomhet som åpenbart skal omgi det personlige, men det kan også skyldes at det er vanskelig å konstruere målbare kompetansemål på dette området.

Når den personlige utviklingen som læreplanen ønsker, ikke er knyttet til læring (kompetansemål), blir den i stedet knyttet til undervisningen (formål med faget). Da blir læreren stående alene med ansvaret for dette, i en tid hvor læring er målet og undervisning er et middel. For å motvirke denne slagsiden behøves et annet grunnlag for å diskutere lærerens oppgave og rolle enn bare å tale om læreren som den viktigste faktor for et godt læringsresultat (Skeie, 2017b, s. 127).

Det handler med andre ord om å forene delene i læreplanverket på en bedre måte enn det man klarer i dag, slik at et mer helhetlig syn på læring viser seg i praksis. Dette helhetlige synet på læring innebærer danningaspektet.

1.5 Disiplinspesifikk vs konglomerativ religionsdidaktikk

Den andre distinksjon som vi skal analysere er en *disiplinspesifikk* vs en *konglomerativ religionsdidaktikk*. Denne distinksjonen er to kategorier som jeg, gjennom dette arbeidet, har identifisert som en veldig sentral og relevant distinksjon i religions- og livssynsdidaktikken, og vil i det følgende bli presentert og analysert.

La oss starte med problemstillingen som ble løftet av Geir Afdal i teoridelen i denne oppgaven, nemlig forholdet mellom basisfag og skolefag. Øystein Brekke, professor i religion, livssyn og etikk ved OsloMet, er opptatt av det han kaller *fagontologi*. Ordet ontologi har greske røtter og kan defineres som «læren om det som er» (Brekke, 2022, s. 52). Også i mer avgrenset betydning kan man stille det vitenskapsteoretiske spørsmålet om hva som er en spesifikk vitenskap eller fag sin ontologi. Med dette mener man spørsmålet om hva som innenfor rammen av en gitt vitenskap blir tilkjent status som virkelig og relevant, og hvordan en vitenskap bestemmer og avgrenser gjenstandsfeltet sitt fra andre vitenskaper sine gjenstandsfelt. Den ontologiske dimensjonen i *skolefaget* dreier seg enkelt og greit om hva i klasserommet som får slippe til som gyldige perspektiver i kunnskapsmessig forstand. Poenget for Brekke er å rette oppmerksomhet mot hvilke perspektiver og virkelighetsforståelser som slipper inn og blir tilkjent status i skolefaget, og hvilke perspektiv som ikke blir det (Brekke, 2018, s. 116). De to kategoriene vi analyserer her representerer ulike synspunkt når det kommer til dette.

Brekke viser til nevnte Geir Skeie, som var mannen som ledet læreplangruppa for utarbeidelsen av den nye fagplanen i KRLE fra 2020 (LK20). Skeie gjør den observasjonen om at skolefaget har gjennomgått en endring i nyere tid fra å være et fag som i hovedsak baserte seg på kristen teologi, til i dag å basere seg mer på religionsvitenskapelige perspektiver (Skeie, 2022, s. 199). Ut fra et fagontologisk spørsmål, mener Brekke det blant annet er et mål å reflektere over hva denne overgangen kan ha å si for måten elevene møter religioner og livssyn på som kunnskapsrelevante størrelser i vår tid.

For å forstå dette bedre, er det sentralt å trekke inn studiefaget og basisfaget *religionsvitenskap*. I nyere religionsdidaktisk debatt i norsk sammenheng har særlig det «kulturvitenskaplige paradigmet» i religionsvitenskapen vært et viktig referansepunkt. I denne faglige orienteringen legger man blant annet stor vekt på den antropologiske siden av det religiøse livet. I et slikt perspektiv blir religion først og fremst studert som et menneskelig fenomen, og som en form for sosial og kulturell praksis (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s.

16-17). En viktig del av denne reorienteringen har også vært å etablere religionsvitenskapen som en fagdisiplin tydelig adskilt fra den teologiske, der man fra et sekulært og faglig ståsted har som utgangspunkt at religion er oppfunnet av mennesker, ikke åpenbart av Gud (Brekke, 2022, s. 64). Professor i religionsvitenskap, Ingvild S. Gilhus, beskriver det slik:

Et religionsvitenskapelig religionsbegrep er sammenlignende. Religion beskriver en menneskelig erfaring med utallige variasjoner og visse felles trekk, som religionshistorikere er ute etter å avdekke. Et religionsvitenskapelig religionsbegrep systematiserer, forklarer og fortolker religiøse fenomener, men uten å si om religion er sann eller ikke (Gilhus, 2009, s. 31)

Med dette utgangspunktet kan religions- og livssynsfaget i skolen ses som et bredt kulturfag, mener Marie von der Lippe og Sissel Undheim, der fokuset er rettet mot menneskelig aktivitet og sosiale praksiser (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 17). I en annen kontekst uttrykker Geir Skeie fagsynet slik:

Mye av dagens religionsforskning gjør bruk av kulturvitenskapelige teorier og metoder. Det skyldes blant annet at religion bare kan utforskes som noe mennesker gjør, vi kan ikke undersøke sannheten i deres forestillinger (Skeie, 2018, s. 43).

Dette betyr ikke at man ser på religioner som falske konstruksjoner. Men det innebærer en tilnærming som avgrenser nedslagsfeltet for et faglig arbeid til det man kaller en sekulær horisont, påpeker Brekke (Brekke, 2022, s. 53), og kan med det karakteriseres som en disiplinspesifikk religionsdidaktikk.

I internasjonal sammenheng kan forslaget om en skolefaglig orientering mot en slik religionsvitenskapelig retning kobles til bevegelser både innenfor religionsvitenskapen som akademisk disiplin og til nyere religionsdidaktisk forskning. Karna Kjeldsen gir en god oversikt i forskningsartikkelen *A study-of-Religion(s)-Based Religion Education* (Kjeldsen, 2019), der hun redegjør for ulike forskere innen religions- og livssynsdidaktikk. Et kjennetegn ved den skolefaglige orienteringen til disse forskerne er at de alle stiller seg kritiske til at religions- og livssynsfaget i skolen skal være noe annet og mer enn et helt regulært fag i skolen (Kjeldsen, 2019, s. 14). Disse religionsdidaktikerne er kritiske til tendenser i europeisk fagpraksis der faget skal oppfylle «ekstra-akademiske» roller knyttet til politiske, eksistensielle eller moralske målsetninger. For å sikre at religions- og livssynsfaget i skolen er og blir et «normalt» fag i skolen, må faget være basert på det akademiske universitetsfaget, som i dette tilfellet blir bestemt som «the academic-scientific study of religion» (s. 14), eller

en sekulær religionsvitenskap. Dette er for å sikre at skolefaget holder seg innenfor rammen av en undervisning som er «objektiv, kritisk og pluralistisk» (Kjeldsen, 2019, s. 15).

Den aktøren som kanskje i størst grad har satt dette disiplinspesifikke rammeverket for skolefaget på dagsorden i norsk sammenheng i nyere tid, er nevnte religionsviter og religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen. Dette har han gjort spesielt i kraft av innføringsboken sin, *Religionsdidaktikk. En innføring*. Denne har klart å nå mange med sine argumenter for en religionsvitenskapelig basert fagdidaktikk. Andreassen sitt mest profilerte innspill til religionsdidaktikken er at denne bør avgrense seg til den sekulære religionsforståelsen. I tråd med et slikt perspektiv bør man ifølge Andreassen i all hovedsak innta det vi kaller et *utenfraperspektiv* på religioner. Dette handler igjen om å se religioner og livssyn, i skolefaglig sammenheng, som menneskeskapte størrelser der fokuset altså er rettet mot menneskelig aktivitet og sosiale praksiser.

Begrunnelsen for denne typen praktisk-ontologisk avgrensning av klasseromsperspektivet forankrer Andreassen i en flerkulturell kontekst og internasjonal lovgiving. Ifølge han er det bare et slikt sekulært, religionsvitenskapelig perspektiv som vil sikre likebehandling av alle religioner (Andreassen, 2016, s. 35), og med dette tilby et objektivt rammeverk for religionsundervisningen (s. 18). Her ser vi det blir gjort et poeng ut av at bare et utenfraperspektiv på fagfeltet kan sikre et fag som er innenfor lovverket skolen forholder seg til. Et slikt perspektiv kan sees på som, i tillegg til å være disiplinspesifikk, en form for «å lære om» fremfor «å lære av». Dette er for å sikre et skolefag som opererer innenfor rammen av opplæringslov og menneskerettslige rammer, og bare en slik didaktikk kan reelt sikre disse legitime rammene for faget.

Det er mange anerkjente internasjonale didaktikere man kan hente legitimitet fra om man ønsker dette faglige perspektivet. En av de aller viktigste er den britiske religionsdidaktikeren Robert Jackson. Han har også har vært svært opptatt av hvordan religion fremstilles i undervisningen (det ontologiske spørsmålet). Sammen med kollegaer ved Warwick University i England har han utviklet en fortolkende antropologisk tilnærming til religions- og livssynsundervisningen, kjent som «The Interpretive Approach» (Jackson, 1997). I møte med engelsk religionsundervisning på 1970-tallet opplevde Jackson at religionsfaget la vekt på essensialistiske fremstillinger, som igjen la grunnlag for generaliserende og stereotypiske oppfatninger av de ulike religionene. Ved bruk av etnografiske metoder, nærmere bestemt sosial og kulturell antropologi, la Jackson et grunnlag for en helt ny tilnærming i

religionsundervisningen (Jackson, 2016, s. 153). Metoder som baserer seg på etnografi og antropologi, må kunne sies å være innenfor det kulturvitenskapelige paradigmet.

De som ønsker denne inngangen til faget har en god sak, ettersom Jackson er en av de mest anerkjente religionsdidaktikerne vi har. Han står blant annet bak boken som er forfattet på vegne av Europarådet, «*Signposts - Policy and practise for teaching about religious and non-religious world views in intercultural education*». Her kommer Europarådet med råd og retningslinjer til sine 47 medlemsland og angir hva som kjennetegner god praksis i religions- og livssynsundervisningen. Det er med andre ord gode grunner til å hente legitimitet fra Robert Jackson. Men hva tenker egentlig undertegnede selv om sitt eget arbeid?

Det ligger litt i navnet på tilnærmingen hans, nemlig «interpret», som betyr fortolkning. For at religions- og livssynsundervisningen skal bidra til mer enn reproduksjon av kunnskap, settes den inn i en *fortolkende* sammenheng som skal bidra til å øke elevenes forståelse for den aktuelle tradisjonen, men også for *sin egen bakgrunn* (Jackson, 2016, s. 150-151). Dermed er det innlysende at om elevene skal forholde seg til den kunnskapen de får og fortolke den inn i sin egen virkelighetsforståelse, vil både det å lære *om* og lære *av* kunne være en naturlig del av denne læringsprosessen. Dermed utfordrer Jackson også dette klassiske skillet i skolens religions- og livssynsundervisning (om vs av). Så, er egentlig metoden hans disiplinspesifikk på samme måte som didaktikere som bruker han som inspirasjon?

Robert Jackson har selv sagt at hans metode aldri var intendert å være en altomfattende filosofi og metodologi for religions- og livssynsundervisning. Den er snarere siktet mot å gi oss noen verktøy for å forstå religiøst språk og religiøs praksis (Jackson, 2016, s. 150). I tillegg er han opptatt av tankegangen om at det å tilegne seg en dypere forståelse om andres tanker, meninger og syn på livet ikke bare er verdt noe for forståelsens skyld. Det kan også potensielt være relevant for vår egen spirituelle, moralske og sosiale utvikling. Elever må tolke og reflektere over hva religiøs tro faktisk betyr for troende, med sikte på å hjelpe elevene selv med å utarbeide egne ideer og tanker i relasjon til den pluraliteten av ulike religiøse tro som de forholder seg til både i klasserommet og verden rundt dem.

Den fortolkende tilnærmingen er i bunn og grunn et sett av ideer, prinsipper og konsepter som må brukes avhengig av konteksten man er en del av. Den knytter seg ikke til ett spesifikt formål i undervisningen. Den knytter seg til *et sett* av ulike formål, i form av at religions- og livssynsundervisningen er en del av en allmenn, liberal utdanning. Den er vel så viktig for den personlige utviklingen av elever, og til deres liv som sosiale vesener som lever i et komplekst,

moderne samfunn (Jackson, 2016, s. 151). Med dette tar Jackson på alvor det Hans Skjervheim i sin tid advarte mot. Dette gikk som nevnt ut på «sosiologiseringen» av kunnskapssynet, som gjør at vi bare står i en *indirekte* relasjon til hverandre. Vi risikerer dermed aldri å ta den andre parten i samtalen på alvor som en reell bidragsyter til vår egen refleksjon, og som reelle aktører som vi kan lære noe *av* (Skjervheim, 1957).

En av flere aspekter med demokrati, medborgerskap og bærekraft, er menneskers evne til å leve fredelig sammen. Det er mye konflikter i verden, og det er behov for at mennesker med ulike religiøse og ikke-religiøse bakgrunn forstår hverandres tro, verdier og måte å leve på, og at man ikke lar seg lure av stereotypiske representasjoner av dem. Akkurat dette mener jeg må kunne sies å være et epokalt nøkkelproblem i vår tid, for å bruke begrepet til Klafki. Det er også slik jeg tolker intensjonen til de som ønsker en utelukkende kulturvitenskapelig (eller sekulær religionsvitenskap/utsideperspektiv) tilgang til faget, noe som ikke er vanskelig å stille seg bak. Men som vi allerede har vært inne på så er det ingen selvfølge at kunnskap automatisk endrer holdninger.

Det er en tydelig sammenheng mellom basisfaget religionsvitenskap og den kulturvitenskapelige tilnærmingen. Men, det betyr ikke at de er synonyme, eller like begreper. Som vi har sett har denne tilnærmingen i religionsvitenskapen vært en viktig del av en reorientering for å etablere religionsvitenskapen som en fagdisiplin tydelig adskilt fra den teologiske fagdisiplinen, der sistnevnte tidligere også representerte en klar disiplinspesifikk didaktikk. Bak denne polemiske distansen til særlig teologiske perspektiv ligger eldre akademiske og fagpolitiske stridslinjer mellom universitetsfagene religionsvitenskap og teologi, så vel som pedagogiske grunnlagsdiskusjoner om hva slags formål skolefaget bør ha (Brekke, 2019, s. 10). Med andre ord; den kulturvitenskapelige tilnærmingen er en fagontologi som religionsvitenskapen har valgt å ta til seg, men den ligger ikke nødvendigvis utover i selve fagdisiplinen. Religionsviteren Knut Aukland påpeker at religionsforskere er og blir mangfoldige skapninger, og at religionsvitenskapen er et eklektisk fagfelt, i beste fall en løst sammensatt disiplin (Aukland, 2021, s. 115).

Det som skiller for eksempel Andreassen fra sine religionsvitenskapelige forløpere i religionsdidaktikken er måten han og flere andre tar til orde for at et obligatorisk fellesfag i norsk skole bør basere seg på en sekulær religionsvitenskap som eneste legitime inngang til religions- og livssynsfeltet. Religionsviter Oddrun M.H. Bråten var tidlig ute med å kritisere både religionsvitenskapelige og teologiske forsøk på å gjøre egen fagdisiplin som eneste

grunnlag for det religionspedagogiske arbeidet i skolen. Grunnen var ikke minst den svake realitetsorienteringen som slike klare avgrensninger forutsetter:

Jeg har problematisert skillene mellom kategorier som nøytralt og konfesjonelt, nøytralt, sekulært og religiøst, inkluderende og ekskluderende for å vise at rene skiller som passer til enten en teologisk eller en religionsvitenskapelig/sekulær tilnærming er sjelden å finne i praksis (Bråten, 2014, s. 138)

Den norske religionspedagogen Elisabeth Tveito Johnsen (Johnsen, 2017) påpeker at faget fortsatt skal legge til rette for elevenes eksistensielle undring og spørsmål knyttet til religiøs identitet, og at dette kommer frem i deler av formålsparagrafen som Andreassen ikke vektlegger:

Motsatt av hva Andreassen hevder, likestiller ikke læreplanen dette med å gjøre faget til opplæring i en religion, altså trosopplæring. Etter min oppfatning underkommuniserer Andreassen at faget skal være «en møteplass for elever med ulik bakgrunn» og at «undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon», og at dette forstås i læreplanen som mulig selv om faget ikke skal inneholde religionsutøvelse og forkynnelse. Denne distinksjonen i de juridisk bindende dokumentene er ikke til stede hos Andreassen. Han likestiller i stor grad eksistensielle spørsmål med opplæring i en religiøs tradisjon. Det gjør ikke lovverket (Johnsen, 2017, s. 326).

Von der Lippe og Undheim erkjenner også, på tross av sin religionsvitenskapelige bakgrunn, at spørsmål knyttet til personlig utvikling og elevenes egne erfaringer med religion og livssyn kan kompliseres og nyanseres ut fra mer allmenne pedagogiske perspektiver. Dette gjør diskusjoner knyttet til religionsfagets plass og rolle i skolen både interessante og krevende, også når man tar utgangspunkt i religionsvitenskapelige perspektiver (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 17).

En annen måte å forstå relasjonen mellom skolefag og vitenskapsfag på innenfor rammen av et objektivt, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag kan identifiseres som en *konglomerativ religionsdidaktikk*. Vi kan forstå en slik didaktikk med en tydeligere artikulert flerfaglig posisjon som en respons på den sekulære religionsvitenskapelige didaktikken. Vi kan også forstå det i lys av et tidligere «innenfraperspektiv» i faget som har måttet reposisjonere seg. Sistnevnte kan kobles opp mot det teologiske fagperspektivet, eller den tradisjonelle teologiske trosopplæringen, og kan sees på som motsetningen til

utenfraperspektivet og den sekulære religionsvitenskapelige didaktikken. Reposisjoneringen av innenfraperspektiver handler således ikke om å finne et nytt disiplinspesifikt perspektiv, men heller som et mangfoldig religiøst og livssynsmessig innenfraperspektiv som del av et større faglig perspektivmangfold (Unstad, 2021, s. 87).

Med utenfraperspektivet mener Brekke at skolefaget får en viktig oppdatering på mulige og fruktbare måter å nærme seg religions- og livssynsfeltet på, som er av stor verdi i klasserommet. Likevel påpeker han at denne viktige impulsen til fagkritikk og nytenkning tidvis har tippet over i en oppfatning av at slike religionsvitenskapelige tenkemåter bør være så å si enerådende i håndteringen av religions- og livssynsfeltet i skolen, noe som er problematisk (Brekke, 2019, s. 10). Han mener at om man frigjør seg litt fra denne basisfaglige grensegangen internt i religionsvitenskapen, vil man raskt legge merke til andre tendenser i religionsforskningsfeltet av nyere dato som ikke ser seg fornøyd med å dempe andre faglige interesser for feltet. Med andre ord representerer en sekulær fagontologi et viktig delperspektiv i faget, men er ikke en tilstrekkelig ramme for klasseromsarbeidet med religioner og livssyn i vår tid. Også teologiske, filosofiske, idéhistoriske og pedagogiske perspektiv, så vel som andre faglige tilnærminger, representerer viktige ressurser i klasseromsarbeidet også i tiden framover (Brekke, 2022, s. 53).

Brekke er altså ikke overbevist når han refererer til Andreassen, som til dels argumenterer for at religionsvitenskapen sitt sekulære utgangspunkt nærmest i seg selv sikrer at alle religioner og livssyn behandles likt og med samme respekt (Andreassen, 2010, s. 75). Fagontologien her, med dette valget av det sekulære som den nøytrale grunn, kan fort ende opp med å favorisere det sekulære som verdenssyn (Brekke, 2019, s. 18). Et mangfold av perspektiver og faglige tilganger treffer i Brekkes øyne også bedre målet om at religions- og livssynsundervisningen i skolen skal være *objektiv* og gi en riktig speiling av feltet, at opplæringen skal være *kritisk*, og både prøver ut og blir prøvd i sine skildringer av verden, og at undervisningen er *pluralistisk* på den måten at den fanger opp ulike steder å se fenomenet fra (Brekke, 2018, s. 129-130). Men å se skolefaget som et faglig konglomerat, som et reflekterende samarbeid mellom ulike vitenskapsfaglige disipliner, krever også at man anerkjenner hverandre som faglige perspektiv (Brekke, 2022, s. 53).

Det Brekke ønsker å oppnå med sitt arbeid handler altså ikke om å gjeninnføre tradisjonell teologisk trosopplæring når vi diskuterer religiøse tradisjoner og ulike livssyn. Det dreier seg om å løfte frem et annet meningslag, noen andre føringer og noen alternative dimensjoner ved fenomenene som vi mister av syne om vi hele veien har blikket rettet mot religiøse tradisjoner

og ulike livssyn sine menneskerelaterte funksjoner slik som i det kulturvitenskapelige paradigmet. Religioner og sekulære livssyn bør også sees på som det han kaller omfattende refleksive, sivilisatoriske tradisjoner av global karakter, som har levert utkast til hva det betyr å være et menneske, til hva som er viktig i tilværelsen, og til hvordan vi mennesker bør leve sammen med andre på en god måte. Det å fange opp disse dimensjonene i klasserommet, på akademisk forsvarlig vis, fordrer at vi nærmer oss religioner og sekulære livssyn i klasserommet også som mer enn sosiale, menneskelige, kulturelle konstruksjoner. De må også være *tankevekkende realiteter* (Brekke, 2022, s. 73-74). I lys av Klafki kan dette sees på som klare dannelsesperspektiver på læring, der lærestoffet får personlig relevans for eleven, og gjør at man potensielt ser på og tenker på verden på en ny måte.

En annen aktør i det religionsdidaktiske feltet som har utfordret den sterke bestemmelsen av skolefagsdidaktikken som den sekulære religionsvitenskapens domene alene, er nevnte religionsviter Knut Aukland. Aukland er som nevnt skeptisk til måten representantene for den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken fremstiller at fagdisiplinen har en mer eller mindre ensidig karakter med utenfraperspektiv og sekulær fagontologi som bestemmende kjennetegn. Aukland ønsker med sitt bidrag blant annet å utfordre distinksjon i feltet som vi allerede har analysert; å lære *om* vs å lære *av* religioner og livssyn. Et tredje alternativ til å lære religion, kan være å lære *hvordan*, i betydningen å lære hvordan vi får og kan få kunnskap om religion. Aukland foreslår følgende definisjon:

Å lære hvordan viser til et eget mål for religionsundervisning hvor elevene (a) lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, og (b) utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion (Aukland, 2021, s. 105).

Den første delen av definisjonen (a) peker i retning av hvordan fagfolk jobber med religion, og tar sikte på at elevene utvikler kunnskap om metodologi og epistemologi som setter dem i stand til å selv produsere, samt vurdere kunnskaper om religion. Her dreier det seg om hvordan vi kan få og får kunnskap om religion. Denne delen av å lære *hvordan* kan vi kalle den religionsfaglige delen. Den andre delen av definisjonen (b) derimot, tar oss ut av det mer tradisjonelle fokuset på religiøse tradisjoner og retter seg mot alminnelige menneskers kunnskap og syn på religion, og undersøker koblinger mellom kunnskaper, holdninger og kilder. Her dreier det seg om hvordan vi får kunnskap om religion utenfor religionsfaglige kontekster, både i og utenfor skolen. Dette kan sies å være den allmenne delen av å lære hvordan (Aukland, 2021, s. 105-106).

Aukland eksemplifiserer hva et fokus på *å lære hvordan* kan bety ved å ta Guru Nanak og Muhammed som et utgangspunkt. Alle vil vi være enige i at elever bør ha visse grunnleggende kunnskaper *om* disse to. Flere vil også stille seg bak tanken om at elevene kan lære *av* sine medelevers erfaringer med disse to skikkelsene. Å lære *hvordan*, derimot, vil innebære en kunnskap og kompetanse om hvordan vi kan få ulike typer kunnskap om disse to avhengig av hva vi spør om og hvordan vi går frem. Et konkret eksempel han kommer med er at elevene kan få kunnskap om hvordan både en som jobber historisk, etnografisk eller sosiologisk vil kunne tilnærme seg disse to skikkelsene på; om hva slags type spørsmål de kunne være interessert i, om hvilke typer kilder de vil gå til, hvilke metoder de bruker, og, på et avansert nivå, vurdere faktorer som påvirker kunnskapen de kommer frem til og hvilke metoder som egner seg til hvilke problemstillinger (Aukland, 2021, s. 107).

Aukland ønsker også dermed, i likhet med Brekke, å utfordre «status quo» i debatten om skolefag og basisfag. Som vi ser etterlyser han et større mangfold i de basisfaglige referansepunktene som vi vurderer som relevante for det religionsdidaktiske arbeidet, i tråd med utvikling på samfunnsnivå og i religionsforskningen. I tillegg til religionsvitenskap, teologi, filosofi og pedagogikk som kandidater bør man også kunne utvide tilfanget. Som eksempler løfter han frem fag som idé- og kunsthistorie, antropologi, politisk filosofi og psykologi (Aukland, 2021, s. 116).

Poenget hans er å vise at kriterier for hva som er relevante basisfaglige perspektiver i religions- og livssynsfaget i skolen, ikke utelukkende kan forankres i akademiske og vitenskapsfaglige kriterier alene. De må på avgjørende vis kobles til skolefagets *hvorfor*. Slike utvalg må begrunnes ut ifra hvilke formål man ønsker å oppnå med religionsundervisningen i skolen (s. 117). Her gir Aukland oss en enda dypere forståelse av det Geir Afdal løfter frem i sin artikkel om forholdet mellom basisfag og skolefag (1998), nemlig at skolefaget har en annen funksjon enn vitenskapsfaget, og må behandles ut ifra andre kriterier.

Det å lære *hvordan* kan ifølge Aukland bidra til å løse opp i en del av det han mener er fagets grunnlagsproblematikk knyttet til basisfag. Og det gjør man ved åpne opp for flere perspektiver og tilnærminger på religion i undervisningen. Vi har vært inne på at debatten i norsk religionsdidaktikk lenge har dreiet seg, og dreier seg til dels fortsatt, om en konflikt mellom en mer teologisk og erfaringsorientert tilnærming på den ene siden, og en mer distansert form for religionsvitenskap som primært fokuserer på utsideperspektiver. Et fokus på å lære *hvordan* kan omgjøre slike faglige debatter til en ressurs inn i klasserommet, der

elevene selv kan ta del i, forstå og vurdere ulike måter å nærme seg religion på (Aukland, 2021, s. 109-110).

Dessuten vil kunnskaper om metoder og epistemologi kunne videreføres til andre samfunnsområder som ikke handler om religion. Forståelse for forholdet mellom metode og kunnskap er relevant på tvers av mange ulike sektorer og arbeidsoppgaver. Dette poenget kan vi knytte opp mot det Klafki sier om eksemplarisk undervisning, nemlig at det er viktig å velge ut allmenngyldige kunnskaper som tilbyr mulighet for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. På dette området er religionsstudiets mangfoldige karakter en styrke. Dessuten har religion som tema en iboende kompleksitet som binder sammen empiriske og etiske spørsmål, objektive forhold og subjektive erfaringer, påpeker Aukland. (Aukland, 2021, s. 111).

Spørsmålene som drøftes her, drøftes også internasjonalt. Et begrep som har blitt svært viktig, og som er relevant for oss fordi den på mange måter oppsummerer vår diskusjon, er «religious literacy». Gert Biesta, David Aldridge, Patricia Hannam og Sean Whittle har sammen forsket på begrepet og samlet forskningen i en litteraturstudie. Det overordnede formålet har her vært å skaffe seg klarhet om selve ideen om dette mangfoldige begrepet (Biesta, Aldridge, Hannam & Whittle, 2019).

Å være «literate» forstås her som at man har kunnskap om religioner, og evner å navigere innenfor et komplekst sett av ulike religiøse domener. På den måten, sett fra et utdanningsståsted, kan dette bli karakterisert som en form for myndiggjøring. Fokuset er rettet mot å forstå hvordan religion er en fundamental og integrert del av menneskelivet. En person som har en mangelfull kunnskap og forståelse på dette området, kan bli sett på som å være religiøst «illiterate» (Biesta et al., 2019, s. 21). Styrken ved «religious literacy» som konsept er, ifølge forfatterne, at det kan bli sett på som et rammeverk for å tenke gjennom implikasjoner og utfordringer ved religioner, tro og verdenssyn i ulike, konkrete livssituasjoner og kontekster.

Begrepet kan forstås som både *generaliserbart* og *kontekstavhengig*, som utforsker hvordan religion utspiller seg i virkeligheten; både i offentligheten og i andre samfunnskontekster (Biesta et al., 2019, s. 21). De viser til den engelske forskeren Adam Dinham, som også mener at begrepet best kan forstås som et rammeverk som er opptatt av å fremme intelligente, tankefulle innganger til religiøs tro; som på den måten søker å motarbeide intuitive, ureflekterte reaksjoner basert på frykt og stereotyper (Biesta et al., 2019, s. 21). Religion og

tro er en viktig del av livene til majoriteten av mennesker i verden, og derfor er det et felles behov å kunne være i stand til å snakke med andre på en måte som forstår og anerkjenner dette.

Når forfatterne studerer de ulike fagfolkene som forsker på dette, kan det ved første lesning se ut som at det er for mange konkurrerende definisjoner av «religious literacy» til å kunne enes. Men går man litt dypere, så ser man at de fleste av forskerne deler de samme bekymringene. For eksempel enes man om at det er nøkkelbegreper, eller et sett kunnskaper om ulike religioner alle bør ha innsikt i. For noen vil det være kunnskap om sannhetskrav i religiøse ideer, eller kunnskap og forståelse om mangfoldet innad i en religion og mellom ulike religioner. Uansett, så er et felles formål at det er kunnskap og forståelse som gjør oss i stand til å navigere i ulike domener i livet (Biesta et al., 2019, s. 25).

Forfatterne reflekterer selv over at det likevel er spesielt en utfordring med begrepet som gir grunn for bekymring om dens funksjonalitet og gyldighet i religions- og livssynsundervisningen. De tenker at teoretikere for det første, ubevisst, løfter frem konseptet om literacy på en måte som fjerner seg fra religionenes rike tankegods og dypere meninger. Religion, her i mer eksistensielle termer, har i stor grad vært fraværende i diskusjoner om «religious literacy» (Biesta et al., 2019, s. 28). Et utelukkende fokus på religiøst mangfold fører til en uintendert, men likevel reell problemstilling om hvor mye grunnleggende kunnskap man faktisk trenger for å i det hele tatt skrape overflaten til to eller tre religiøse tradisjoner. Problemstillingen her bunner i hvordan religion blir «konseptualisert», og de viser til at de dominante inngangsmetodene deler den samme tendensen til å karakterisere «religion» og det å være «religiøs» som en studie av objekter (Biesta et al., 2019, s. 29).

Vi ser altså at Biesta m.fl. uttrykker flere av de samme bekymringene og problemstillingene vi har allerede har tatt opp. Det viser at dette langt ifra bare er en problemstilling i norsk kontekst.

Men, uansett faglig perspektiv; vi kan si at de alle utfyller hver sin rolle i religions- og livssynsundervisningen. Men vi kan også slå fast at hva slags ontologisk forståelse som legges til grunn for undervisningen er viktig, nettopp fordi den vil påvirke fagsyn, hvilke basisfag man vektlegger, og dermed hva slags undervisning man får i praksis. Vår ontologiske forståelse henger således også sammen med spørsmålet om danning. De ulike forståelsene vil i ulik grad kunne knyttes opp mot en undervisning som bidrar med allmenngyldige kunnskaper som tilbyr mulighet for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. De

vil også i ulik grad kunne knyttes opp mot det Klafki omtaler som en undervisning med en allmenn, kategorial karakter som gjenspeiles som innsikter, erfaringer og opplevelser på subjektssiden, der emnene har mulighet til å påvirke elevens totale tenkemåte og oppfatning av verden. Det er disse spørsmålene som vil bli diskutert når vi nå beveger oss videre til drøftingsdelen av oppgaven, og tilbake til grunnspørsmålet vårt.

2. Drøfting: tilbake til grunnspørsmålet

I drøftingsdelen av oppgaven vil problemstillingen bli forsøkt besvart inngående, med utgangspunkt i det som er blitt sagt i innledningen og i analysen så langt. Dette innebærer danning, religions- og livssynsdidaktikk, læreplanverket, læreplanteori, basisfag og skolefag.

2.1 Operasjonalisere danning

I lys av grunnspørsmålet har jeg, ut ifra det som er blitt sagt, utarbeidet en *modell for planlegging av formålsrettet undervisning* (figur 2.1.1) Modellen består av de tre tverrfaglige temaene på den ene aksene: *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling*. Jeg ser på disse som helt klare danningstemaer, nærmere bestemt epokale nøkkelutfordringer i vår tid. På den andre aksene er det tre kompetanser som jeg har identifisert som tre nøkkelkompetanser i religions- og livssynsfaget: *kultur- og mangfoldskompetanse, filosofisk kompetanse og etisk kompetanse*. Disse er tenkt i løs forstand som organiserende for helheten, snarere enn som strengt adskilte kompetanser. De er dynamiske. Sagt på en annen måte; kan ulike religioner og livssyn bidra til filosofisk og etisk kompetanse? Det blir et helt klart og tydelig JA fra meg, akkurat på samme måte som at filosofisk tenkning og etisk refleksjon kan bidra til kultur- og mangfoldskompetanse.

Modellen er videre tenkt *eksemplarisk*, i lys av Klafkis forståelse av begrepet. Det er også blitt tenkt på en slik måte at modellen gir mening for meg personlig, slik at jeg føler eierskap til prosessen. Dette er viktig for en profesjonell lærer. For andre lærere vil andre kategorier (enten om det er temaene eller kompetansene) gi mer mening, eventuelt at man formulerer de samme kategoriene på en litt annen måte. Med andre ord: i stedet for å tenke «disse kategoriene er jeg ikke helt enig i», eller «dette undervisningsinnholdet forstår jeg ikke helt», så ønsker jeg heller at leserne skal tenke: «her var det noen gode innspill. La meg bruke noe av denne tankegangen, og anvende modellen på en måte som gir mening for meg».

Jeg mener denne modellen tillater læreren å være kreativ, men innenfor noen rammer som er satt av læreplanen, i dette tilfellet de tverrfaglige temaene. Personlig er jeg ikke så glad i detaljerte modeller, fordi jeg mener de potensielt gis altfor stor autoritet, og vi slutter å tenke selv. Men hvis vi bruker de på en konstruktiv og edruelig måte, så vil de gjøre sin nytte. De bør være et utgangspunkt for refleksjon, men ikke strenge «regler» for hva man kan og ikke kan gjøre i undervisningen.

Figur 2.1.1: Modell for planlegging av formålsrettet undervisning

| | Kultur- og mangfoldskompetanse | Filosofisk kompetanse | Etisk kompetanse |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Demokrati og medborgerskap | <i>Religion og samfunn</i> : Prøve å vise hvordan religion, politikk, kultur og idrett interagerer med hverandre på samme tid, både i nåtid og fortid. Eksempel: historien til Muhammad Ali og muslimer i USA | Samfunnsfilosofisk tankegods fra ulike filosofer og tenkere. F.eks Aristoteles, Locke, Kant, Marx, Weber, Durkheim m.fl. Hvordan skaper man gode samfunn? Hva er alternativene? | "The Big Six Historical Thinking Concepts": En etisk inngang på historiske hendelser ved å ta utgangspunkt i den etiske dimensjonen i dette læringskonseptet, for eksempel ved tidligere kriger, ideologier og samfunnsstrukturer |
| Folkehelse og livsmestring | Å lære om, av og med religion og livssyn. Ulike religioners og livssyns tanker om menneskets plass i tilværelsen, f. eks en fortelling eller lignelse til ettertanke og refleksjon | Livsfilosofisk tankegods fra ulike tenkere fra ulike kulturer. F. eks Buddha, Muhammed, Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche, Adorno m.fl. Hvordan kan man forholde seg til tilværelsen? Og hvordan kan man leve et godt liv? | Interaktiv historiefortelling med ulike etiske dilemmaer og valg. Bruke etiske teorier for å gjøre gode og veloverveide valg, men også egen intuisjon for å stimulere til affektiv kompetanse |
| Bærekraftig utvikling | Vise fram ulike tanker, idéer og perspektiver i ulike religioner og livssyn til elevene når det gjelder f. eks forholdet mellom materiell velstand vs åndelig velstand | Reflektere over og drøfte den industrielle og teknologiske utviklingen i verden de siste hundre årene. Den har gitt oss så mye spennende, men den er også årsaken til at vi har en klimakrise | Dokumentarer som viser de katastrofale konsekvensene av klimaendringene, spesielt i u-land. Gjøre elevene bevisst på hvor mange deler av verden allerede sliter med disse endringene |

Poenget er også å vise at det finnes en haug av ulike muligheter hvis man tenker konglomerativt, slik som blant andre Øystein Brekke og Knut Aukland gjør. Det samme gjelder at vi relaterer lære *av*-elementet til et konstruktivt didaktisk og pedagogisk *av*, snarere enn til den tidligere religiøse opplæringen. Jeg ser ikke lenger noen gode grunner for en streng disiplinspesifikk religionsdidaktikk, eller at man skal låse seg til å bare lære *om* i undervisningen. Flere skal kunne bidra i et allmenndannende fag, så lenge de har noe relevant å bidra med. Det er sistnevnte som betyr noe. Dette har jeg prøvd å vise med denne undervisningsmodellen. Resultatet er forhåpentligvis et møtested der det finnes faglige temaer og læringsinnhold som alle elever kan lære både om og av, og som oppleves som relevante og meningsfulle. Fremfor å stille spørsmålet: hva bør man lære om i denne religionen eller dette livssynet? Så bør vi heller stille spørsmålet: *hva kan denne religionen, dette livssynet eller dette tankegodset bidra med for å oppnå kompetanse x i faget og verdi x i læreplanen?*

2.2 Når pedagogikken «forstyrres»

Det er nemlig én ting som ofte slår meg når jeg leser fagdidaktikk og forskning, og det er at diskursen er veldig akademisk og teoretisk, og ikke fullt så pragmatisk og virkelighetsnær. Min intensjon er ikke å kritisere forskere og akademikere, men snarere å understreke at

prosessen ikke stopper ved dem. Vi som allmenndannende pedagoger i skolen må anvende denne verdifulle kunnskapen til vår skolekontekst.

I utgangspunktet så tror jeg de aller fleste fagperspektiver og metoder kunne fungert godt. Men, og dette er viktig: alt avhenger av *personene* som skal utføre idéene og perspektivene. De flinkeste innen didaktikkfeltet, som vi har blitt kjent med i denne oppgaven, ville sannsynligvis ha kunnet få sine faglige perspektiver til å fungere i skolen. Grunnen til det er at de har internalisert kunnskapen, og de har sannsynligvis evnen til å anvende egen kunnskap til sin kontekst, og dermed gjennomføre god undervisning. Utfordringen skjer først når den skal *anvendes av andre*, som ikke har den samme kompetansen. Her igjen ser vi styrken ved læreplanteorien til Goodlad. Det er enkeltpersonens evne til å *persipere* og *operasjonalisere* teori (læreplanen) som er det viktigste, ikke teorien i seg selv. Og det er her lærerens egen internaliserte kunnskap kommer inn. Vi har nemlig en sterk pedagogisk kompetanse som vi må bruke.

Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand bruker et begrep de kaller *den felles horisont*. (Sigurdsson & Skovmand, 2020). Når basisfaglig kunnskap bringes inn i lærerutdannelsen med en hensikt om å bringes videre inn i skolens religions- og livssynsundervisning, må den på et vis «forstyrres» av den pedagogiske anordningen og den nye normative konteksten. Kunnskapen transformeres her i møtet med både didaktikken og dannelsesteorien. De viser til Basil Bernsteins begrep om en «rekontekstualisering» av faglig kunnskap og teori i den pedagogiske diskursen (Bernstein, 2001). Her forandres kunnskapen og teorien i møtet med hverandre, og av møtet med elever i undervisningssituasjonen. Det faglige innholdet blir gjort til undervisningsinnhold. Den faglige kunnskapen representeres ut fra en «pedagogisk anordning», der kunnskapsinnholdet er underordnet dannelsesformålet (Bernstein, 2001, s. 165).

Med andre ord; hvordan gjør jeg min undervisning i religion og livssyn sannferdig, aktuell, relevant og meningsfullt på samme tid? Når det skal utsondres kriterier for valg av innhold i undervisningen, er det ikke tilstrekkelig å forsøke å etablere forbindelser mellom basisfaglig kunnskap på den ene siden, og elevenes forutsetninger og erfaringer på den andre. Den basisfaglige kunnskapen skal *medieres* og *reflekteres* ut fra allmenne kategorier, som undersøkes via det faglige stoffet (Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 350).

Det gjelder det samme for religions- og livssynsundervisning som for all annen undervisning i grunnskolen; undervisningen er allmenndannende, og prinsippene for undervisningen bør derfor være fundert i en allmenn dannelsesteori. Fagene lever ikke separate liv i lukkede vitenskapelige systemer, der det siver kunnskap ned i utdanningssystemet og ut i skolen og omverdenen. Snarere leverer fagene kunnskap som transformeres i forskjellige kontekster som er underlagt forskjellige formål; det vil si forskjellige former for *normativitet*. Grunnskolen er underlagt en normativitet, som fremgår av dens formål (Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 341).

Marlene Printz Jellesen viser til pedagogikkprofessor Dietrich Benner, som angir at svaret på problemstillingen om normativitet er at pedagogikken må være *normativ uten å være affirmativ* (Benner, 2005). Det kan umiddelbart høres ut som en motsetning, men det er det ikke. En *ikke-affirmativ* oppdrags- og dannelsesprosess betyr at den sikter mot barnets *mulige handleformer* innenfor den politiske, økonomiske, etiske, estetiske, religiøse og pedagogiske praksis. Undervisningen skal muliggjøre erkjennelses-, lærings- og erfaringsprosesser ved å fremvise og drøfte forskjellige syn på verden, slik at elevene får en reflektert tilgang til seg selv og verden (Jellesen, 2020, s. 412). Normativiteten er uunngåelig i pedagogikken, og det er vi nødt til å erkjenne.

Elevene skal naturligvis ikke på statisk vis tilpasse seg og overta for eksempel lærerens verdier og normer, men selv være med på å utvikle egne. Sånn må det være i et senmoderne samfunn, hvor det ikke er snakk om affirmativ dannelse (Jellesen, 2020, s. 413). Sett opp mot danning er formålet med undervisningen altså ikke å affirmere, det vil si å bekrefte en bestemt identitet, tenkemåte eller væremåte. Den er ikke-affirmativ, det vil si at man skaper rom for elevenes erfarende, handlende, undersøkende og reflekterende omgang med verden, slik at det oppvoksende menneske selv blir i stand til å agere myndig innenfor de ulike områdene i samfunnet (Andersen & Sigurdsson, 2020, s. 204).

2.3 «Edification» og «subjectification»

Hvis vi går enda et steg videre; hva kan vi si at synet om ikke-affirmativitet i bunn og grunn handler om? Et nøkkelord jeg tar ut fra dette er enkelt og greit «elev», som i betydning «individ» eller «subjekt». Det er et klart standpunkt om at elevene som autonome vesener må få mer spillerom i skolekonteksten. For å forstå denne tankegangen enda mer dyptgripende, vender vi blikket igjen mot nevnte Robert Jackson og Gert Biesta, som med hvert sitt begrep

bidrar med dypere innsikt. Disse begrepene og denne innsikten er tett knyttet opp mot danning og tanken om ikke-affirmativitet.

Som vi allerede har sett, har ikke den fortolkende tilnærmingen til Jackson (the interpretive approach) bare som mål å øke kunnskapen til folk. Tilnærmingen har også en tanke om at for å øke forståelsen, må elever *reflektere over hvilken innvirkning denne nye kunnskapen har på deres egen forståelse* (Jackson, 2016, s. 157). På den måten kan refleksivitet dekke ulike aspekter av forholdet mellom elevens *egen subjektive erfaring* og *erfaringene til den andre*; det vil si motparten man prøver å sette seg inn i og fortolke livet til.

For å få til det er det noen elementer som er spesielt viktige. For det første må den som skal lære ha et kritisk blikk på temaet som blir utforsket, og må utvikle en løpende kritisk sans av den fortolkende prosessen gjennom å se på hvilke metoder man bruker når man utforsker et tema. Men i tillegg, og dette er det mest sentrale i vår sammenheng: den som skal lære må være villig til å *revurdere egen forståelse av eget syn på verden i møte med kunnskapen*. Dette kaller Jackson «edification» i sin didaktikk (Jackson, 2016).

Et slikt læringsperspektiv sikter mot å oppmuntre til refleksjon og konstruktiv kritikk, og det forutsetter at man utstyres elevene (subjektet) med noen metoder eller redskaper som gir dem *en stemme*, som igjen gir mulighet for reell innsikt. Undervisningsinnholdet er således et *interaktivt forhold* mellom et konkret innhold gitt av lærer, og kunnskapen og erfaringene til den som skal lære. Metoden sikter mot en dialogisk form for læring som kan legge til rette for mangfold og ulikhet. Siden læring her blir sett på som en hermeneutisk prosess, må oppmerksomheten rettes mot elevenes egen refleksjon over eget syn på verden i lys av det de lærer om. Refleksjon er det viktigste premisset for denne fortolkningsprosessen (Jackson, 2016, s. 157).

Det Jackson kaller «edification» henger tett sammen med det Gert Biesta kaller «subjectification». Biesta hevder at all utdanning bør være orientert mot tre ulike formål. Disse tre domenene kaller han for «qualification», «socialization» og «subjectification» (Biesta, 2020). Perspektivet hans bunner i en analyse av hvordan mye av utdanningen i samfunnet vårt fungerer. De fleste vil være enige om at en av de viktigste funksjonene i utdanning har å gjøre med *overføring*, det vil si formidling av kunnskap og ferdigheter. Det er dette Biesta kaller «qualification». Denne funksjonen er viktig, og den gir en viktig legitimering for skolen.

Men mens noen vil argumentere for at dette er alt skolen skal gjøre, så hevder Biesta at allerede ved den enkleste formen for kunnskapsformidling, så kommer den med en bestemt måte å presentere verden på, samt en tanke om hva som blir sett på som verdifullt. Derfor er det, i tillegg til «qualification», alltid en form for «socialization» som foregår; en (re)presentasjon av kulturer, tradisjoner og praksiser, enten eksplisitt, men ofte også implisitt. Videre kan det, i tillegg til disse to funksjonene, argumenteres for at utdanning alltid har en innvirkning på eleven som individ. Det kan enten være ved å forbedre, eller i verste fall begrense deres evner. Denne tredje funksjonen kaller Biesta for «subjectification», og det er denne funksjonen folk som jobber med utdanning synes er det vanskeligste domenet å anvende i praksis (Biesta, 2020, s. 92).

«Subjectification» har å gjøre med *eksistensen av eleven som et reelt subjekt i eget liv*, snarere enn som objekter for det Biesta kaller «educational interventions», som kan oversettes til noe i retning av utdanningspolitiske føringer. Dette er også et spørsmål om frihet. Frihet blir her ikke forstått som mulighet til å gjøre akkurat det som passer deg til enhver tid. Det handler om frihet i form av å kunne delta i, og med, verden på en moden, voksen og reflektert måte (Biesta, 2020, s. 89). Man kan på mange måter si at det handler om en form for «tilgang» til verden rundt oss, billedlig sagt.

Det som står på spill er vår frihet til å være handlekraftig når det er behov for det, men samtidig også velge å avstå fra å handle når situasjonen krever det; en form for praktisk klokskap om du vil. Meningen er at det ikke skal være et innviklet, filosofisk konsept, men heller de mer hverdagslige erfaringene vi møter på i livene våre. Det å stå ansikt til ansikt med disse mulighetene i eget liv er viktige erfaringer for Biesta. Det høres kanskje banalt ut, men det er det ikke. Konseptet «frihet» forstått på denne måten er av en fundamental eksistensiell natur som vi skal ta på alvor (Biesta, 2020, s. 93).

Biesta viser til filosofen Hannah Arendt, som understreker at alle mennesker, inkludert oss selv, er i en konstant modningsprosess (Arendt, 1958). I en slik utvikling står vi alle fritt til å ta utgangspunkt i noe et annet menneske har sagt eller gjort, og deretter videreføre dette på vår egen måte, uavhengig av intensjon om hva vedkommende ønsket at vi skulle gjøre med denne informasjonen. For selv om det er fristende for «giver» (lærer) å kontrollere hva andre gjør med noe man løfter frem, for eksempel i form av informasjon eller kunnskap, så vil man da blokkere mulighetene for hva dette innholdet potensielt kan bety for den det gjelder. Vi ender da opp med en verden der for eksempel kun du og jeg som lærere eller forelesere aktivt kan handle, mens resten bare ender opp som en følger, eller disippel (Biesta, 2020, s. 96).

Læring forstått på denne måten krever tid, understreker Biesta. Derfor krever dette prinsipper der en «roer ned tempoet», og gir prosessen tid. Slik kan elever møte verden, møte seg selv i relasjon med verden, og jobbe seg «gjennom» denne prosessen. Skolen må rett og slett legge til rette for å kunne ta det mer med ro, og legge til rette for å kunne prøve og feile igjen og igjen (Biesta, 2020, s. 98).

Videre er en slik pedagogikk en åpen prosess, nettopp fordi det er elever til stede. På den måten vil utdanning alltid inneholde en form for *risiko*, spesielt risikoen for om elevene i det hele tatt kommer til å forstå, eller forstå det på en tilstrekkelig måte (Biesta, 2020, s. 102). Grunnen til at vi bør sette ting på spill og ta risiko i utdanningen har å gjøre med det faktum at konseptet «utdanning» av natur alltid vil komme til elever som en form for maktutøvelse fra lærer eller formidler. Dette er uavhengig av om den er velment, og bunner i en interesse for elevene som et autonomt vesen.

Dette litt ubehagelige poenget burde ikke dysses ned, mener Biesta. Vi gjør nemlig noe elevene, eller subjektene, selv ikke har bedt om. Håpet er, at på et tidspunkt vil elevene respondere tilbake. Håpet er at de vil erkjenne at det vi prøvde å gi dem faktisk i ettertid viste seg å være til god hjelp, eller var meningsfullt, selv om det var komplisert og vanskelig der og da. Men poenget er også at elever vil kunne bestemme seg for å ikke gjøre nettopp dette. Eventuelt så vil de ikke respondere på det før lenge etter de er ferdig med skolen, og dermed vil «aksepten» fra elevene aldri nå oss lærere. Muligheten for at vår undervisning forblir «uløst» fra elevens side er dermed en risiko vi bør være villige til å akseptere (Biesta, 2020, s. 103-104).

2.4 En formålsrettet skole

Det som blir tatt opp her er store og viktige ting, og må sees i tett sammenheng med danning. De bruker ikke dette begrepet eksplisitt, men det har mer med semantikk å gjøre, og det faktum at vi snakker ulike språk. Hvis vi ser på innholdet, så er dette et syn på utdanning som passer svært godt inn i dannelsesstenkningen. Det gjelder spesielt tanken om at eleven som et autonomt vesen skal oppleve utdanningen som en form for frigjørelse (emansipatorisk), der opplæringen skal åpne verden for eleven, snarere enn å lukke den.

Dette er dog lettere sagt enn gjort, og jeg tror alle som har jobbet som lærer eller har vært i skolens praksisfelt, sitter med samme følelse av at realiteten er langt unna slik Jackson og Biesta løfter frem med sine tankevekkende perspektiver. Som vi allerede har nevnt er skolen et resultat av at læreplanene blir til gjennom politisk kompromiss, og forener uforenlige

interesser (Afdal, 1998, s. 10). Det er altså utgangspunktet. Men, det betyr ikke at endring, for eksempel operasjonalisering av danning, ikke er gjennomførbart. Men skolen som samfunnsinstitusjon, og de som har beslutningsmakt, må også ha et reelt ønske om dette og eventuelt vektlegge andre former for læring. Det nytter ikke å si fine og flotte ting om alt skolen skal være, for så å gjøre noe annet i praksis. Jeg mistenker at mange som jobber med utdanning opplever det slik. La oss følge dette sporet litt videre.

I analysedelen i denne oppgaven skiller Geir Skeie mellom det han kaller den undervisningsorienterte undervisningen som fremmes i læreplanens innledningsdel, det vil si overordnet del, og en læringsorientert undervisning, det vil si kompetansemålene i fagplanene (Skeie, 2017a, s. 35). Den norske pedagogikkforskeren Gunn Imsen viser til den amerikanske pedagogen Elliot Eisner, som er blant dem som har hevdet med styrke at undervisning er *formålsrettet* (Imsen, 2020, s. 342), slik som i overordnet del av læreplanverket. Og poenget er at ikke all læring kan fanges inn i formulerte mål (kompetansemålene). Det er mange sider ved elevenes erfaringer, særlig det som har med «edification» og «subjectification» å gjøre, som rett og slett ikke lar seg ramme inn i noe som kan måles, for eksempel dannelsingsmål.

Læring er, som vi har sett, også en subjektiv erfaring. Vi som jobber med utdanning kan legge til rette omgivelser og læringsmiljø, men ikke den subjektive erfaringen. Den *double åpningen* i dannelsingsprosessen krever en aktiv tilegnelse fra elevens side, og man må være åpen for at nye erfaringer kan komme en i møte (Jackson, 2016, s. 157). Som vi har sett er det heller ikke mulig å eksakt forutse hvor elevenes selvstendige tenkning tar veien (Biesta, 2020, s. 96). På samme måte påpeker Irene Haslund at selv om planlegging kan hjelpe oss et godt stykke på vei, er det umulig å vite på forhånd hva som virker kategorialt dannende på hvert enkelt individ. Men det er nettopp denne uforutsigbarheten som skaper mulighet for danning (Haslund, 2014, s. 85). Faktisk er det slik at denne kunnskapsformen er på sitt mest vellykkede når den tar nye og uventede veier, påpeker Imsen (Imsen, 2020, s. 343).

Hva betyr så dette for det faglige innholdet? Geir Skeie er som nevnt også mannen som ledet læreplangruppa for utarbeidelsen av den nye fagplanen i KRLE. Han påpeker i podkasten «KRLEpodden» (Aukland, 2018) at poenget med faget til syvende og sist ikke er hvilke religioner vi underviser *om*, og hvem som skal «få være med på listen». Snarere handler det om at det konkrete stoffet om bestemte religioner og livssyn, skal være det stoffet vi arbeider med for å forstå hva selve fenomenet *er*. Dermed kan vi arbeide med mange forskjellige ting. Det er ikke nødvendigvis avgjørende eksakt hva vi jobber med. Dette er koblet til tanken om dybdelæring, som Skeie enkelt forklarer som at hvis du bruker mer tid på å jobbe med noe

konsentrert, og lenger tid på å jobbe med et bestemt avgrenset tema, så forstår du mer av det som ligger i det. Dermed opparbeider man seg kunnskap som har større overføringsverdi.

Dette kan kobles opp mot det Biesta sier når han snakker om å «roe ned tempoet», og gi prosessen tid (Biesta, 2020, s. 98). Grunntanken er at selv om religioner og livssyn er forskjellige, så vil man potensielt ha noen arbeidsredskaper, noen begreper og noen tenkemåter som også kan anvendes og brukes på andre temaer (Aukland, 2018). Dette synet kobler seg tydelig til dannelsesperspektivet i form av at undervisningen bør være eksemplarisk, der kunnskapen har en potensiell overføringsverdi.

Det er mange måter å konkretisere de overordnede prinsippene i læreplanen på når man skal planlegge undervisning. Det er opp til læreren og elevene å velge hvilket innhold som skal jobbes med for å oppnå de ulike generelle målene, slik som jeg har forsøkt med min undervisningsmodell. En lærer som har egne idéer, og som har reflektert over hvordan sitt fag kan legge til rette for dette, har muligheten til å oppnå mange (for)mål. Videre understrekes det i min modell at elevene skal tolke og reflektere, men det sies ikke noe om hva de skal eller må arbeide med. Det er snarere forslag til konkret innhold som man kan ta utgangspunkt i.

Elevene vil kunne ta fatt på arbeidet i samråd med læreren, og tolke det på sine måter. Målformuleringer åpner alltid opp et tolkningsrom (den persiperte læreplanen), og det er opp til oss lærere å utnytte dette. Ofte blir forholdet mellom basisfag og skolefag redusert til et spørsmål om offentlige dokumenter. For eksempel: Har religionsvitenskapelige eller kristendomsfaglige synsmåter fått mest gjennomslag i faget? Til syvende og sist er det imidlertid læreren som skal formidle mellom ulike fagnivåer og fagforståelser i en konkret undervisningssituasjon, og det vil alltid kunne tolkes og praktiseres ulikt (Afdal, 1998, s. 9-10).

Læringsaktivitetene er komplekse og sammensatte. De er like mangfoldige som livet selv, og det arbeides aldri bare mot ett mål om gangen. Det vil alltid være en rekke mål som ligger i horisonten samtidig. Det å styre undervisning gjennom mål slik som vi gjør i norsk skole, er således en ganske uforutsigbar affære. Læreren kan gjøre forsøk på å legge til rette for læring ved å lede elevenes oppmerksomhet, men det kommer alltid ledd i læringsprosessen der eleven må ta over og gjøre kunnskapen til sin egen. Denne viktige delen av læringen; å *internalisere* og *personliggjøre* kunnskapen, kan aldri styres av andre enn eleven selv. Det glemmes ofte i iveren etter å styre elevenes læring (Imsen, 2020, s. 362).

2.5 Formålsrettet religions- og livssynsundervisning

Dagens religions- og livssynsfag i norsk skole er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Et sentralt spørsmål for fremtidens religionsfag er derfor hvor vekten skal ligge. Som vi har sett er det ingen direkte motsetning mellom kunnskap og holdninger, men det er heller ingen direkte og enkel overgang. Hvis det er tanken om elever som autonome subjekter som skal være styrende i faget, bør kunnskapsinnholdet tilpasses. Spørsmålet blir ikke da hvilke religioner eller livssyn det skal undervises i, men hvilke diskusjoner som er viktige å ta. Elevene skal for eksempel lære for å utvikle forståelse og toleranse. Det gjør de ikke nødvendigvis ved å bare lære om de fem søyler, treenigheten og samsara (Anker, 2017, s. 34). Men, en slik måte å tenke religions- og livssynsundervisning på krever åpne læreplaner og godt kompetente lærere.

Med spesifikt blikk på teologiske fagperspektiv innenfor rammen av et ikke-konfesjonelt fellesfag, og med relevans for samtlige basisfaglige tilganger i skolefaget, viser Øystein Brekke til de engelske religionsdidaktikerne Rob Freathy og Anna Davis. De argumenterer for en pragmatisk dreining av spørsmålet. I stedet for den prinsipielle diskusjonen om teologiske perspektiv i det hele tatt har en plass i et ikke-konfesjonelt skolefag, spør Freathy og Davis om på hvilken måte teologi og teologiske perspektiv kan bidra til en kritisk, dialogisk og undersøkingsorientert tilnærming innenfor rammen av et flerreligiøst religions- og livssynsfag (Freathy & Davis, 2018). På tilsvarende vis, og med relevante justeringer for norske forhold, ser Brekke dette som en viktig «besinnelse» for alle de ulike basisfaglige tilgangene i skolefaget, uansett hvor bredt man ønsker å gå ut i disse tilgangene. Med tanke på vårt hjemlige KRLE-fag kunne det relevante grunnlagsspørsmålet vært noe slikt:

På hvilken måte kan basisfaglige disipliner som religionsvitenskap/religionshistorie, teologi (ikke bare kristen), filosofi, idéhistorie, pedagogikk m.fl., legitimt og konstruktivt, bidra til å realisere målet om en undervisning som er objektiv, kritisk og pluralistisk, i tråd med opplæringsloven og i samsvar med den overordnede visjonen for et skolefaglig arbeid? (Brekke, 2022, s. 70)

Konkretisert til praksisfeltet: hvilke reorienteringer og former for kritisk bevissthet kan de religionsvitenskapelige analysene og det kulturvitenskapelige perspektivet bidra med i skolefaget? Hvordan kan teologien sine aktørorienterte praksisanalyser, erfaring fra livssynsdialogisk arbeid og hermeneutisk tekstkompetanse bli gjort fruktbare innenfor et pluralistisk klasserom? Hvordan kan filosofien sin kompetanse på dialog, argumentasjon og

normative problemstillinger berike arbeidet i klasserommet? Hvordan danner sansen for historiske linjer og tankemessige brudd i idéhistoriefaget en motvekt til historisk, overfladisk fakta i faget? På hvilken måte utfordrer pedagogiske perspektiv den akademiske tendensen til å overse hvilken type kunnskap i skolen som er en del av et bredere dannelsingsprosjekt? Slik kan man fortsette.

Dette understreker også Oddrun Bråten sitt poeng om at rene skiller som passer til enten en teologisk eller en religionsvitenskapelig/sekulær tilnærming sjelden er å finne i praksis (Bråten, 2014, s. 138). Vi kommer oss også på sporet av hvordan en mindre streng kategorisering av perspektiv etter disiplinære skillelinjer åpner opp en rikere samtale rundt religions- og livssynsfeltet som et betydningsfullt kunnskapsfelt. Et viktig moment i denne måten å orientere det basisfaglege spørsmålet på er å ta på alvor både Brekke, Aukland, Sigurdsson og Skovmand m.fl. sin påminnelse om at det til syvende og sist er skolefagets *hvorfor* som er det viktige; nemlig hva vi som samfunn vil med religions- og livssynsfaget i skolen. Det må være det primære hensynet i diskusjonen. Her ligger det en fruktbar åpning mot at den skolefaglige grunnlagsdrøftingen begynner med å reflektere over hvilke grunnleggende kompetanser vi ønsker å gi elevene. Så, ut ifra det, vurdere hvilke faglige ressurser vi tar utgangspunkt i for å nå disse målene.

Læreplanene definerer heller ikke hvilken læringsforståelse som skal legges til grunn for undervisningen. Men de siste tiårene, har man innenfor utdanningsvitenskap i økende grad vektlagt sosiokulturelle perspektiver på læring. Her spiller elevs deltakelse og forholdet til elevenes læringsforutsetninger og forforståelse en sentral rolle. Målet er utvikling og indre motivasjon; det selvbestemmende mennesket. Elevene kan lettere få en indre motivasjon for læring både dersom de opplever å ha medbestemmelse i læringsaktiviteten, når de arbeider med noe de behersker og når de opplever en tilknytning til læreren eller medelevene gjennom aktiviteten.

I sitt KURLE-materiale tolker Kathrine Moen at elevenes motivasjon i religions- og livssynsfaget øker når de opplever å ha medvirkning på arbeidsmåtene i faget (Moen, 2014, s. 302-303). Dette er det viktig å ta på alvor. Og derfor er det både viktig og riktig at vi evner å legge opp til undervisning der det er mulig for alle involverte å ha medvirkning både med tanke på innhold og arbeidsmåter, selvsagt innenfor rimelighetens grenser. De grensene går her innenfor prinsippene i overordnet del av læreplanen, og kjerneelementene; i min undervisningsmodell representert ved de tre tverrfaglige temaene, og tre ulike fagspesifikke kompetanser.

Kjerneelementene må sies å være nærmere det vil kaller kompetanser enn de er konkrete temaer, konkret innhold eller konkrete arbeidsmåter. *Refleksjon og utforskning*, som er to av verbene som brukes, er altså ikke primært en aktivitet, men en kompetanse. Det er teolog og pedagog Vebjørn Horsfjord som sier dette. Han påpeker også at religioner og livssyn er viktige arenaer for å stille og besvare eksistensielle spørsmål, selv om det også skjer andre steder og i andre fag. I religions- og livssynsundervisningen kan de eksistensielle spørsmålene dukke opp både i tilknytning til religions og livssynskunnskap, men også i filosofien og etikken. Det henger sammen med at de nye læreplanene skal brukes på en annen måte enn de gamle. De langt færre og mer generelle kompetansemålene skal leses i lys av kjerneelementene, men også i lys av hverandre.

Tanken om at man arbeider med ett og ett kompetansemål, er ute. Målene overlapper, griper inn i hverandre og utfyller hverandre (Horsfjord, 2021, s. 41). «Arbeid med fagbegreper», og «refleksjon over ulike kilder», som er to av kompetansemålene etter 10. trinn, skjer samtidig som man «utforsker sentrale trekk ved ulike religions- og livssynstradisjoner», påpeker Horsfjord. Slik må vi også tenke om arbeid med eksistensielle spørsmål og svar. Noen ganger kan det være hovedoverskrift for en økt, men like ofte skjer det samtidig med, eller i tett tilknytning til arbeidet med øvrige kompetansemål. Ikke minst er dette kjerneelementet (arbeid med eksistensielle spørsmål og svar) et av fagets viktigste bidrag til arbeidet med de tverrfaglige temaene (Horsfjord, 2021, s. 41).

I sin egen tilnærming til hva et slikt fag er og bør være, forstår Øystein Brekke et skolefag som tar undersøkningen, granskningen og analysen av kulturelle uttrykk som sentral ledetråd i måten man nærmer seg religions- og livssynsfeltet på. Og det er en tilnærming som ser etisk refleksjon og filosofiske spørsmål i faget vevd inn i samme kultur- og idehistoriske prosesser (Brekke, 2019, s. 11). Dette arbeidet er også noe som skal engasjere elevene på et tankemessig plan så vel som i deres egne spekulasjoner over livet og tilværelsen.

I klasseromssamtalen danner for eksempel Sokrates og Paulus to interessante ståsteder i den etiske refleksjonen over forholdet mellom fornuft og moral. Buddhismens lære om det intrikate forholdet mellom begjær og lidelse i tilværelsen og Shankaras tese om atmans identitet med brahman, er alle eksistensielle innsikter som utvider refleksjonsrommet til den enkelte eleven uten at denne eleven skal «bli» buddhist eller hindu av den grunn. Sigmund Freud sin uærbødige kritikk av gudsforestillingen som en kosmisk sutteklut eller Karl Marx sin oppmerksomhet rundt religionens potensielt passiviserende effekt i det sosiale og politiske feltet, gir andre ting å tenke over for både lærer og elev i klasserommet. Og forutsetningen for

at vi skal kunne operasjonalisere denne typen engasjement med stoffet, er nettopp anerkjennelsen av at verden sine religiøse og livssynsmessige tradisjoner ikke bare er studieobjekter, eller kun utgjør private oppfatninger. De utgjør, nettopp som brede kulturelle tradisjoner, også et verdifullt dannelsesstoff for dagens menneske (Brekke, 2019, s. 14).

Uansett hvordan man velger å gjøre dette, er det i hvert fall ikke lenger et spørsmål om elevene skal reflektere over eksistensielle spørsmål. Det er en kjernekompetanse.

Kjerneelementene gir overordnede føringer, og kompetansemålene skal leses i lys av dem. Marsjordren til religions- og livssynslæreren er at refleksjon over eksistensielle spørsmål og svar er én av de fem vesentligste tingene som skal skje i faget. Det er ikke noe man huker av etter fjorten dager med eksistensielle spørsmål som tema. Det er noe vi stadig vender tilbake til gjennom året (Horsfjord, 2021, s. 37). Horsfjord og Brekke er inne på noe viktig her, nemlig at målene overlapper, griper inn i hverandre og utfyller hverandre. De er noe vi stadig vender tilbake til. Poenget om at i religions- og livssynsfaget kan de eksistensielle spørsmålene dukke opp både i tilknytning til religions og livssynskunnskapen, men også i filosofien og etikken, er også viktig.

Lars Unstad gjør noen interessante observasjoner knyttet til forskjeller i måten religioner og livssyn blir tematisert på i sin doktoravhandling, og spesielt hvordan man arbeider med etikkfeltet (Unstad, 2021). Lærerne presenterer i utgangspunktet *religioner og livssyn* som relativt ensartede tradisjoner, som «objekt» med en distanse, altså en form for utsideperspektiv. Men det samme er ikke tilfellet for *etikken* som tema. I Unstad sin analyse tegner dette et bilde for elever av at religioner og livssyn er et tema som handler om *dem*, mens etikk dreier seg om *oss*. I etikkundervisningen er arbeidet også knyttet til dagsaktuelle tekster, mens religion og livssyn stort sett tar utgangspunkt i tekster av informativ og deskriptiv art. På samme måte her understreker tekstvalget at religioner og livssyn sin primære rolle er som «objekt» i undervisningen, mens etikken i langt større grad blir koblet inn som aktuell problematikk.

Elevene opplever ikke at undervisningen om religioner og livssyn angår egne liv. De mener likevel at det er viktig å lære om «de andre» og utvikle respekt og toleranse. Først i møte med tema som er erfart og forklart fra et innenfraperspektiv, for eksempel ved ekskursionsjoner eller møte med medelever, gir elevene uttrykk for at de opplever arbeidet som relevant for dem selv (Unstad, 2021, s. 80-81). Unstad sine funn er noe vi som lærere bør være bevisste på, og vi bør strebe etter en bedre balanse med tanke på behandling av de ulike fagområdene.

Et annet spørsmål er hvordan vi konkret legger til rette for relevante arbeidsmåter. Læreplanen antyder én metode, filosofisk samtale. Men det kan like gjerne finnes andre måter. Som Horsfjord påpeker finnes også andre måter enn de som foreslås eksplisitt i læreplanen. Personlig mener jeg at det vi jobber med og jobber mot i skolen som omhandler akkurat dette, ikke trenger å kalles filosofisk samtale. I hvert fall ikke hvis det ender opp med å teknifisere og overkomplisere prosessen.

En religionsdidaktiker som har løftet frem akkurat dette er Sidsel Lied. Hun har blant annet hentet inspirasjon fra den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin, som er svært opptatt av dialogbegrepet. Lied definerer dialog som «en kommunikasjonsprosess som kan være intern eller ekstern» og bruker dette i analyse av elevers arbeid i religions- og livssynsundervisningen (Lied, 2004, s. 30). Geir Skeie viser til at Lieds arbeid har ført til studier som avdekket hvordan god dialog mellom elever kunne hindres av hegemoniske talesjangre i klasserommet (Skeie, 2022, s. 210). Andre har også latt seg inspirere av «dialogpedagogikk» og deliberativ teori. Sistnevnte går kort fortalt ut på tanken at man i et velfungerende demokrati er avhengig av en fri og åpen samfunnsdebatt. Her blir dialog forstått som et redskap i undervisningen som bidrar til at elever både blir mer kjent med hverandre, og som et faginnhold man lærer om. Det åpner for nye måter å undersøke religioner og livssyn i samfunnet rundt oss.

Den sokratiske dialogen er en annen arbeidsmåte. Den handler om hvordan ulike utsagn kan problematiseres ved å gå fra det allmenne til det konkrete, og fra det konkrete til det allmenne. I en slik dialog nærmer man seg svaret på et allment spørsmål gjennom det konkrete og selvopplevde, for så igjen forsøke å komme til en ny allmenn erkjennelse (Haslund, 2014, s. 99-100).

Slik har dialogbegrepet blitt didaktisert; med sikte på en skolekontekst der mangfold både er et klasseromsfenomen, og del av en ekstern kontekst lokalt, nasjonalt og globalt. Bruken av dialogbegrepet mener jeg synliggjør hvordan elevene både lærer *om* og lærer *av* et konkret, sosialt og materielt mangfold, men også lærer av religioner og livssyn som abstrakte eller personlige størrelser på samme tid. Med andre ord: en god balanse mellom et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag.

Og videre, hvis samfunnsrelevans og utfordringer knyttet til for eksempel mangfold og medborgerskap skal være et argument for religionsfaget som sådan, hvorfor ikke inkludere andre mer normative fagområder som politisk filosofi? Knut Aukland mener at

religionspolitiske forhold omhandler spørsmål som utvilsomt er relevante for alle elever og fremtidige borgere, uavhengig av deres forhold til religion. Hvilke lover bør vi ha for å regulere og sikre frihet til og fra religion? Hva bør forholdet mellom stat og religion være? Hvordan bør vi regulere og legge til rette for religion og religionsfrihet i skolen? Aukland ser på dette som høyst aktuelle og relevante prinsipielle og praktiske spørsmål våre samfunn står overfor, og noe som man kan introdusere og jobbe med i klasserommet. I en slik kontekst tror han politisk filosofi har mer å tilby skolen enn for eksempel teologi og religionsvitenskap (Aukland, 2021, s. 119).

Uansett hva man vil fokusere på; i henhold til Klafki kan det å skissere slike epokale nøkkelproblemer om innholdets tema på forhånd, bidra til at læreren i større grad kan planlegge undervisningen slik at utvelgelsen av innhold fremmer danningen (Haslund, 2014, s. 94). For selv om det er eleven (subjektet) som er det sentrale, så kan selvsagt læreren være med å skape et potensiale for danning. Det kan skje ved at vi velger ut og tilpasser innholdet slik at det kan gjøres tilgjengelig for ulike elever. Men, en slik tilpasning av innhold fordrer stor grad av profesjonell frihet, eller autonomi, til å gjøre selvstendige vurderinger ut fra spesifikke og unike situasjoner (Haslund, 2014, s. 99).

Det er nettopp i evnen til å motivere og knytte fagstoffet til elevenes horisont det fagdidaktiske potensialet ligger. En pragmatisk religionslærer som kjenner sitt eget fagområde godt, vil se det. Og det vil vedkommende se selv om ikke tema x eller tema y står eksplisitt i læreplanen. Mer enn å insistere på å dytte enda mer fagstoff inn i et allerede overfylt fag, er det derfor på tide å tolke og refortolke læreplanmål mer kreativt. Vi må se de i lys av de overordnede målene for skolen som vi finner i overordnet del og i opplæringsloven.

Hvem vet hvor vi befinner oss om for eksempel ti år? Hvis vi ser litt frem i tid, er det ingen selvfølge at fagene i skolen vil eksistere i akkurat samme form som de gjør i dag.

Livsgrunnlaget for faget kan plutselig forsvinne og bli erstattet med noe annet som samfunnet ser på som mer «nyttig». Derfor er vi lite tjent med å være for rigid med tanke på innhold og arbeidsmåter i fagene. Enn så lenge, med fornyet debatt om faget på samfunnsnivå med ny læreplan, samt spennende teoretiske perspektiver på faget som er blitt analysert i denne oppgaven, vil samfunnsdebatten om faget fortsatt være viktig. Det samme gjelder diskusjonene blant fagfolk og akademikere. Faren er at *praksisnivået* ikke vil være det, og det vil være fryktelig synd. Uansett utfall så blir det veldig spennende å følge utviklingen i årene framover.

III. Oppsummerende

I denne masteroppgaven har formålet vært å undersøke hvordan, og på hvilken måte, religions- og livssynsundervisningen kan operasjonalisere danning i skolen. Det aller viktigste premisset for dette arbeidet, har vært innføringen av den nye læreplanen i 2020 (LK20). Dette er blant annet på grunn av introduksjonen av ny Overordnet del, men også fordi LK20 viste seg å bli en læreplan med forholdsvis stor frihet for lærere og skoler til å legge opp undervisningen og opplæringen med sikte på å nå ganske store, brede og litt vage mål.

Analysen har blant annet tatt for seg deler av læreplanverket (LK20), teoretiske perspektiver i form av danningsteori, læreplanteorien til John Goodlad og forholdet mellom basisfag og skolefag, og ikke minst religions- og livssynsdidaktikk. Alle disse perspektivene har bidratt på hver sin måte til å belyse problemstillingen på en dyptgående måte. Jeg har forsøkt å plukke ut de mest sentrale poengene fra de ulike perspektivene, samt identifisere meningsfulle kategorier når jeg skulle analysere religions- og livssynsdidaktikken i lys av danning. I min analyse av religions- og livssynsdidaktikken valgte jeg ut fire kategorier i et forsøk på å fange kunnskapsfeltet så bredt som mulig. Disse utgjør to distinksjoner; «å lære om vs å lære av», og «disiplinspesifikk vs konglomerativ religionsdidaktikk».

Basert på min analyse er kanskje det aller viktigste premisset at vi først og fremst bør se på religions- og livssynsfaget som et bredt, humanistisk dannelsesfag som tar på alvor det humanistiske verdigrunnlaget i formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket. Ut ifra denne tankegangen har jeg valgt å utarbeide en modell for planlegging av undervisning som er ment å symbolisere selve formålet med dette masterarbeidet. Modellen tar utgangspunkt i de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanverket, samt noen nøkkelkompetanser som jeg mener er spesielt egnet for religions- og livssynsfaget å utvikle. Disse er tenkt i løst forstand som organiserende for helheten, snarere enn som strengt adskilte kompetanser.

Resultatet er forhåpentligvis et møtested der det finnes faglige temaer og læringsinnhold som alle elever kan lære både om og av, om som oppleves som relevante og meningsfulle. Med dette eksemplifiserer og konkretiserer jeg hvordan religions- og livssynsundervisningen KAN bidra til å operasjonalisere danning i skolen, og forhåpentligvis kan den være til inspirasjon for lærere og andre i skolen.

Kilder

- Afdal, G. (1998). Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap? *Religion og livssyn*.
- Andersen, K. M. & Sigurdsson, L. (2020). *Religionsdidaktik i praksis - dannelse til religiøs myndighet*. København: Eksistensen.
- Andreassen, B.-O. (2010). Religionskritikk som dannelse. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between Human Rights and Christian cultural heritage? *Temenos*.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. Von Der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aukland, K. (2018). KRLE-podden *Episode 17: Ny læreplan 4: Leder for læreplangruppa taler*.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: forslag til et nytt mål utover det å lære om og av religion *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: mellom etik, pedagogik og politik*. København: Forlaget Klim.
- Bernstein, B. (2001). Pedagogik, diskurs og magt. I M. Bayer & S. L. Chouliaraki (Red.), *Tid og tanke*. København: Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational Theory*.
- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P. & Whittle, S. (2019). *Religious Literacy: A way forward for Religious Education?* Brunel University London.
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet: Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*.
- Brekke, Ø. (2019). Om eit kulturalanalytisk RLE-fag. *Religion og livssyn*.
- Brekke, Ø. (2022). Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat - fagontologi, vitenskapsfag, skulefag. *Prismet*.
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk - forståing i ei polarisert tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. H. (2014). Hva er religionspedagogikk? ; internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*.
- Coffey, A. & Paul, A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. London: Sage.
- Dale, A. (1973). Læreplanarbeid - en pedagogisk, politisk eller byråkratisk prosess? Hvem er med? Hvem mangler? I E. Befring (Red.), *Pedagogisk periferi - noen sentrale problemer*. Oslo: Gyldendal.
- Domaas, O. E. (2011). Dannelse og dialog. Skrivning og skriveformål i RLE. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme - ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freathy, R. & Davis, A. (2018). Theology in Multi Faith Religious Education. *Research Papers in Education*.
- Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme - ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilhus, I. S. (2009). Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. I A. Brunvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (Red.), *Religion og kultur: ein fleirfagleg samtale*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode - ein historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gravem, P. (2013). Bengt-Ove Andreassen: Religionsdidaktikk. En innføring. Sturla Sagberg: Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet. *Teologisk Tidsskrift*.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Habermas, J. (2005). "Religion in the Public Sphere" *Holberg Prize Seminar*. Bergen.
- Haslund, I. (2014). Danning i RLE - å vise dem det store bildet. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme - ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horsfjord, V. L. (2021). Eksistensielle spørsmål og svar. *Religion og livssyn*.
- Imsen, G. (2020). Mål og målstyring av læring og undervisning. I G. Imsen (Red.), *Lærerens verden : Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to Religious Education: an Interpretive Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*.
- Jellesen, M. P. (2020). Sporets didaktik: Kristendom som historie og kulturarv i religionsundervisningen. *Prismet*.
- Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk Tidsskrift*.
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-Religion(s)-Based Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Larsen, C. A. (1970). Er fagoppdelingen for livet eller for skolen? I T. Ålvik (Red.), *Undervisningslære*. København: Gyldendal.

- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*. Münster: Lit Verlag.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinnslever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn* (Doktoravhandling). Høgskoles i Hedmark
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mestad, I. (2014). Å snakke om religion. Elevenes fagspråk i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme - ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K. (2014). Engasjement og varsomhet. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme - ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (2015). *Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-4>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sigurdsson, L. & Skovmand, K. (2020). Den fælles horisont, Didaktik og dannelse i religionsundervisning. *Prismet*.
- Skeie, G. (2017a). Impartial teachers in religious education - a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*.
- Skeie, G. (2017b). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M. Von Der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole - kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*: Gyldendal.
- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole*: Cappelen Damm.
- Skjervheim, H. (1957). Deltakar og tilskodar. I J.-E. E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2012). *Å være lærer i en interkulturell kontekst: om dialogens betydning for lærerkompetansen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Stokke, C. & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE: tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift*.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. Von Der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: Universitetsforlaget.
- Von Der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. Von Der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen - didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: Universitetsforlaget.

Aase, L. & Hägerfelth, G. (2012). Dannelse/bildning i et skandinavisk perspektiv. I N. E. Frydensbjerg & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus Forlag.