



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Danning i skolefaget kristendom, religion,
livssyn og etikk

'Bildung' as part of the KRLE subject

Kandidatnummer: 142

GUPEL412 - Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Jon Vegard Hugaas

03.06.2019

Antall ord: 9960

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven, tilknyttet *pedagogikk og elevkunnskap* ved Høgskulen på Vestlandet, har som hensikt å undersøke skolens danningsoppdrag i en KRLE-faglig kontekst. Oppgavens problemstilling er: ”Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet danning, og på hvilken måte rapporterer de at de selv arbeider for å oppnå skolens danningsoppdrag?” I oppgavens teoridel blir det presentert aktuell teori som belyser ulike danningsperspektiver, samt hvordan danning blir forstått i denne oppgaven. I tillegg blir det redegjort for hvordan danningsbegrepet kommer til uttrykk i skolens formålsparagraf, overordnet del av læreplanverket og i læreplanen i KRLE. Gjennom semistrukturerte intervju med fire KRLE-lærere, innhentet jeg informasjon som det empiriske materialet i oppgaven bygger på. Formålet var å undersøke informantenes subjektive forståelse av begrepet *danning* og hvordan de rapporterer at de selv tilrettelegger, gjennom sin pedagogiske praksis, for å oppnå skolens danningsoppdrag. Funnene i undersøkelsene bekrefter begrepets uklare innhold ved at informantenes forståelser kan plasseres både i forhold til formel, material og kategorial danningsteori. Likevel viser undersøkelsene en tendens til at danningsoppdraget ikke blir nedprioritert, til tross for mangel på en universell definisjon av begrepet danning.

Abstract

This thesis is a part of a bachelor degree in *pedagogikk og elevkunnskap* at Western Norway University of Applied Sciences, and intends to examine the school's assignment of *bildung* in a religious-scientific context. The thesis will address the following; "How do teachers within the KRLE subject understand the concept of *bildung*, and how do they report their methods for reaching the schools assignment of *bildung*?" In the theoretical part of the thesis, relevant theory will be presented, which might enlighten different perspectives of *bildung*'s and how it is distinguished by the author. Furthermore, it will be explained how the *bildung* concept is expressed in the schools *formålsparagraf*, overall part of the curriculum and within curriculum in KRLE. Throughout semi structured interviews with four KRLE-teachers, the author gathered information, which the empirical material is based on. The purpose was to examine the informant's subjective understanding of the *bildung* concept and how they report that they practice to accomplish their school's assignment of *bildung*. The findings of the analyze confirms the unclear content of the concept, but nevertheless, it still shows a tendency where the assignment gets its priority, despite the lack of a common definition of the term *bildung*.

Forord

Det har vært interessant og lærerikt å arbeide med denne bacheloroppgaven. Gjennom utdanningsforløpet på Høgskulen på Vestlandet og praksis på ulike skoler, har jeg oppdaget at jeg finner skolens danningsoppdrag som svært interessant. Jeg er derfor takknemlig for at denne oppgaven har gitt meg muligheter til å undersøke danningens plass i skolen.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min dyktige veileder Jon Vegard Hugaas som har gitt konstruktiv veiledning og betydningsfulle innspill underveis i prosessen. I tillegg vil jeg takke mine fire informanter for å velvillig stille opp i mitt prosjekt. Hadde det ikke vært for dem ville det vært umulig å besvare problemstillingen og gjennomføre denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1 INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET	6
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	1
1.3 TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.4 SENTRALE BEGREPER.....	2
1.5 BESVARELSENS STRUKTUR	3
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	5
2.1 DANNING.....	5
2.1.1 <i>De materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene</i>	5
2.1.2 <i>Wolfgang Klafki og kategorial danning</i>	5
2.1.3 <i>Kritisk-konstruktiv didaktikk</i>	7
2.2 DANNING I FORMÅLSPARAGRAFEN OG I OVERORDNET DEL AV LÆREPLANVERKET	8
2.3 DANNING I LÆREPLANEN I KRLE.....	10
3.0 METODISK TILNÆRMING	12
3.1 KVALITATIV METODE OG HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	12
3.1.1 <i>Semistrukturerte intervju</i>	12
3.2 UTVALG AV INFORMANTER OG PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	13
3.3 METODEKVALITET	14
3.4 ETISKE HENSYN VED INTERVJU OG ANALYSE	15
3.5 INTERVJUGUIDE	15
4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	17
4.1 EN VARIERT FORSTÅELSE AV BEGREPET DANNING	17
4.1.1 <i>Lærernes dannelsperspektiv</i>	19
4.2 KRLE-FAGETS ROLLE I DANNINGSPROESSEN	21
4.2.1 <i>Holdningsmål i KRLE-faget</i>	21
4.3 LÆRERNES RAPPORTERING AV HVORDAN DE SELV ARBEIDER FOR Å FREMME DANNING.....	22
4.3.1 <i>Samsvar med Klafkis eksemplariske prinsipp</i>	22
4.3.2 <i>Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk</i>	25
4.3.3 <i>Uklart om det er samsvar mellom dannelsperspektiv og arbeidsmetodikk</i>	25
4.4 OPPSUMMERENDE DISKUSJONSDEL	26
5.0 AVSLUTTEDE REFLEKSJONER	28
6.0 KILDELISTE	30
VEDLEGG 1	33

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Vi befinner oss i en tid der det stadig tydeligere fokuset på målbare kvaliteter og resultater kan stå i kontrast til skolens samfunnsmandat som handler om mer enn kunnskap i spesifikke fag. Helge Jordheim sier: ”Mens ”utdannelse” er selve motorveien til fremtiden, er ”dannelse” parkert på en sidevei, side om side med ”salmevers” og ”samlivslære”. (Jordheim, 2008).

Danning er likevel ikke noe som kan parkeres på en sidevei fordi oppdraget er forankret i skolens opplæringslov (1998, § 1-1): ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst”. Danning er med andre ord et offisielt mål i skolen som er forankret i opplæringsloven. Det har i de siste årene vært gjort forsøk på å revitalisere danning som et pedagogisk sentralbegrep (Straum, 2018, s. 31). Utfordringen er at det ikke utdypes hva danning innebærer, og det er derfor ikke urimelig å anta at lærere har ulike oppfatninger av hva danning er og hva dette innebærer i undervisningen. Dette kan igjen få konsekvenser for hvordan de utfører skolens dannelsingsoppdrag.

Videre er det relevant å undersøke dannelsingsoppdraget i en KRLE-faglig kontekst fordi faget er allmenndannende, samt det eneste faget som spesifiserer de verdiene og holdningene som skal fremmes i skolen (Sødal, 2009, s. 181). Faget har et tydelig dannelsingsoppdrag både fra formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen, samt fra formålet for faget hvor det blant annet står at ”undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Å trekke inn danningsteori i KRLE virker derfor ikke unaturlig. Men religionsfagets plass i skolen har vært kontroversiell, og kristendommens store plass har vært spesielt utsatt for kritikk. På grunn av økning i livssynsmangfold i Norge, gir det utfordringer til hvordan undervisningen i KRLE skal foregå (Toft, 2018, s. 133). Norske klasserom representerer elever med ulik religiøs bakgrunn, samtidig som Norge ofte blir ansett som en sekulær nasjon (Toft, 2018, s. 133). Dette er faktorer som kan gi utfordringer knyttet til å jobbe med religioner og livssyn som allmenndannende. At det er utfordrende, betyr likevel ikke at man skal avstå fra å prøve. Jeg ønsker derfor å sette lys på KRLE-læreres forståelse av begrepet danning og hvordan de selv rapporterer at de arbeider for å nå dette målet.

1.2 Tidligere forskning

Danning er et omstridt og kompleks begrep som er vanskelig å forske på fordi det mangler en felles definisjon. Det er likevel flere som har skrevet om skolens danningsoppdrag, og i det følgende vil jeg presentere forskning som stiller seg kritiske til hvilken plass danningsoppdraget har i skolen og i KRLE-faget.

Sidsel Germeten har i sin forskning på danning i skolen problematisert at dersom de nasjonale prøvene blir indikasjoner i undervisningen for hvordan læreren skal nå kompetansemålene, vil dette kunne få konsekvenser for skolens danningsoppdrag (Germeten, 2005, s. 280). Videre er Per Halse kritisk til den generelle samfunns- og kulturutviklingen som har lagt føringer for et stadig mer faktaorientert og pluralistisk religionsfag. Dette gjør at religionsfaget ikke får utspilt rollen sin som danningsfag (Halse, 2010 s. 367). Halse poengterer at ”i åra framover vil graden av danningsverdi mykje kome an på medvitet hjå lærarane og profesjonaliteten i operasjonaliseringa av faget” (Halse, 2010, s. 367). Avslutningsvis blir det redegjort for at veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv er en vesentlig utfordring når det kommer til danning i KRLE-faget.

1.3 Tema og problemstilling

Tema for denne bacheloroppgaven er danning i skolefaget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Gjennom intervju med KRLE-lærere, ønsker jeg å undersøke deres egne forståelser og oppfatninger av begrepet *danning* og hvordan de rapporterer at de arbeider for å oppnå skolens danningsoppdrag. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan forstår KRLE-lærere på mellom- og ungdomstrinnet begrepet danning, og på hvilken måte rapporterer de at de selv arbeider for å oppnå skolens danningsoppdrag?*

For å besvare og utdype problemstillingen på en formålstjenlig måte, samt gjøre studien mer oversiktlig, vil oppgaven drøfte følgende delspørsmål:

1. Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet *danning*?
2. Hvordan vurderer lærere i KRLE at faget fremmer danning?
3. Hvordan rapporterer KRLE-lærere at de arbeider for å fremme danning av elevene?

1.4 Sentrale begreper

Danning er som sagt et abstrakt begrep med uklart innhold, og det er utfordrende å gi en universell definisjon på grunn av ulike perspektiver på begrepet. I denne oppgaven benyttes Wolfgang Klafkis definisjon som handler om en gjensidig avhengighet mellom innholdet som skal tilegnes og utviklingen av menneskelige kvaliteter.

Videre er danning en del av det omfattende mandatet som samfunnet har gitt grunnopplæringen. At skolen har et *samfunnsmandat*, vil si at samfunnet har gitt skolen en myndighet eller et oppdrag som inneholder både plikter og rettigheter (Sødal, Hodne, Tallaksen & Tallaksen, 2018, s. 6). Skolen har plikt til å utføre dannelsingsoppdraget, samtidig som de har rett til å utføre oppdraget på en bestemt måte (Hugaas, s. 8). Et mandat innebærer også ofte en grad av autonomi. Selv om samfunnsoppdraget innebærer en form for selvbestemmelse, skal skolen utøve oppdraget til beste for den enkelte elev, i samarbeid og forståelse med hjemmet, og i samsvar med skolens verdigrunnlag. At skolen skal utøve oppdraget i samarbeid og forståelse med hjemmet, viser at *foreldremandatet*, som har en solid forankring i internasjonal og norsk lov, er et viktig begrep. Det er foreldrene som har det overordnede oppdrageransvaret for sine barn. Barn og unge har derfor et avgrenset mandat, fordi FNs menneskerettigheter og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, gir det avgjørende oppdragermandatet til foreldrene (Sødal et al., 2018, s. 44). Læreren har hovedansvaret for å utføre skolens oppdrag om å formidle kunnskaper og holdninger som gir elevene livsmestring, samt gjøre de i stand til å fungere i samfunnsfellesskapet (Sødal et al., 2018, s. 45). En viktig bemerkelse er at læreren ikke har noe mandat til å fremme sitt livssyn i undervisningen eller holdninger som kan gjøre at elever kommer i krysspenn mellom skole og hjem (Sødal et al., 2018, s. 45). Samfunnsmandatet og foreldremandatet skal samarbeide med prinsippet om ”barnets beste” som ledestjerne, og de må være klar over at Grunnloven (§ 104) slår fast at barn har rett til å bli hørt i spørsmål som angår dem, samt at det skal legges vekt på barnas meninger i samsvar med alderen og utviklingen deres (Sødal et al., 2018, s. 44).

Videre er *tidstypiske nøkkelproblemer* et sentralt begrep i denne oppgaven. Wolfgang Klafki har utarbeidet begrepet som handler om en normativ forståelse av hvilket innhold elevene burde lære om (Hohr, 2011, s. 170). Dette er relevant å se på da oppgavens formål

blant annet er å undersøke hvordan KRLE-lærere rapporterer at de selv arbeider for å oppnå skolens danningsoppdrag.

Respekt og *toleranse* er også sentrale begreper i oppgaven. KRLE er det eneste faget som har holdningsmål, og faget skal derfor fremme respekt og toleranse i undervisningen. Begrepet ”respekt” inneholder mye og har mange betydningsnyanser. Ordets opprinnelige språklige betydning er ”å se på nytt” (Sødal et. al., 2018, s. 81). Respekt og toleranse brukes ofte om hverandre. Begrepene har flere likhetstrekk, men er samtidig forskjellige ved at toleranse er mindre forpliktende enn respekt (Sødal et al., 2018, s. 81). Det er mulig å ha toleranse for noe uten nødvendigvis å respektere det. Sødal et al. (2018, s. 81) viser til Geir Afdal som hevder at betydningen av toleranse er kontekstavhengig. Hans toleransebegrep er blitt kritisert av andre, men i denne sammenhengen er det formålstjenlig å benytte Afdals forståelse fordi den har nær forbindelse med begrepet respekt. For det første betyr toleranse ”å tåle det som er annerledes hos andre”, slik som for eksempel å tåle andre sine meninger, virkelighetsoppfatninger eller handlinger. For det andre betyr toleranse å være fordomsfri. Det vil si at man ikke skal være preget av de forstillingene og meningene vi eventuelt har fra før om de andre. Å være fordomsfri er problematisk fordi mennesker alltid har en førforståelse i møte med virkeligheten. Den siste forståelsen av toleranse handler om åpenhet. Åpenhet skal forstås som en vilje til å lære av andre, slik at oppfatninger i møte med det som er annerledes kan endres (Sødal et al., 2018, s. 84).

1.5 Besvarelsens struktur

I kapittel 2 presenteres de teoretiske perspektivene som tydeliggjør hvordan danning blir forstått i denne oppgaven. Jeg har valgt å bruke Wolfgang Klafki, en tysk dannelsesfilosof, pedagog og didaktiker, sin danningsteori som den teoretiske rammen i oppgaven. Klafki forener tidligere danningsteorier for å få en helhetlig forståelse av hva danningsprosessen egentlig er. Oppgaven vil derfor ta for seg Klafki sin danningsteori for å undersøke begrepets innhold og betydning i praksis. Jeg vil gjøre rede for Klafkis teori, samt operasjonalisere teorien slik at den kan bli anvendt i analysen. I kapittel 2 tydeliggjøres også hvordan danningsbegrepet kommer til uttrykk i skolens formålsparagraf, overordnet del av læreplanverket og i læreplanen i KRLE. I kapittel 3 vil oppgaven presentere og begrunne forskningsdesignet og de valgene jeg har gjort for å sikre konsistens til problemstillingen. Her vil det også bli redegjort for etiske betraktninger knyttet til kvalitativ

forskning, samt gjennomføring og vurdering av semistrukturerte intervju. I kapittel 4 blir det empiriske materiale fra de kvalitative intervjuene presentert og drøftet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring og problemstilling. Jeg har valgt å ikke skille presentasjon av materialet fra diskusjonen av funnene, da det fort kunne blitt mye repetisjon. I slutten av kapitlet vil det foreligge en oppsummerende diskusjonsdel knyttet til problemstillingen med utgangspunkt i de funnene som fremkommer av forskningen. Oppgaven rundes av med avsluttende refleksjoner i kapittel 5.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Danning

Selv om danning er et komplekst og til dels vagt begrep, har det fått stor oppmerksomhet fra mange over lang tid. Det finnes flere innfallsvinkler og perspektiver på danning. Steinsholt og Dobson sier at det ikke finnes noen ”stringente og klargjørende fasit å lene seg til” når kommer til begrepet danning (2011, s. 8).

På grunn av skoleeiers definisjonsmakt, er det naturlig å starte med Kunnskapsdepartementets (2009) fortolkning som vektlegger utvikling av demokratiske ferdigheter. John Dewey støtter dette ved å sammenkoble demokrati og danning. Gjennom interaksjon og erfaringsdeling med andre, kan man utvikle ny kunnskap, samt oppnå selvbevissthet rundt egne standpunkt. Helge Jordheim mener på den andre siden at danning er noe mer, og understreker at danning ”både har en individuell og en kollektiv dimensjon” (Jordheim, 2008).

2.1.1 De materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene

Danningsbegrepet kan plasseres i to hovedkategorier: De materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene. Pedagoger og tradisjoner som hører til de materiale danningsteoriene, fokuserer på kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som samfunnet har kommet frem til, samt å formidle disse kulturgodene til neste generasjon (Straum, 2018, s. 32). I skolesammenheng handler de materiale danningsteoriene om angivelse av kunnskaps- og ferdighetsmål med konkret innhold som skal være styrende for opplæringen. Elevene møter en predefinert kulturforståelse som de skal tilegne seg og bli en del av. De formale danningsteoriene har på den andre siden mål om å utvikle enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter (Straum, 2018, s. 32). Gjennom subjektive livserfaringer skal elevene tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om verden. De to hovedkategoriene fokuserer altså på ulike ting. Mens de materiale danningsteoriene fokuserer på det objektive eller innholdsmessige, har de formale danningsteoriene fokuset på subjektet, altså på eleven.

2.1.2 Wolfgang Klafki og kategorial danning

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki hevder at de to nevnte danningsteoriene ikke makter å beskrive dannelsingsprosessens sanne vesen på en fullstendig måte, selv om hver av

dem rommer en kjerne av sannhet (Straum, 2018, s. 35). I de materiale danningsteoriene blir danningen nærmest et statisk fenomen, hvor det å være dannet er synonymt med å ha tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte (Aase, 2005, s. 19). På den andre siden vier de formale danningsteoriene lite fokus til hva elevene skal lære, og legger hovedsakelig vekt på personlig vekst og utfoldelsesmuligheter for elevene. Fordi teoriene ikke tar hensyn til den gjensidige avhengigheten mellom innholdet som skal tilegnes og utviklingen av menneskelige kvaliteter, blir de kritisert av Klafki. Som et alternativ til disse to lanserte Wolfgang Klafki et tredje alternativ: Kategorial danning (Klafki, 2016, s. 17). Han oppfatter både den materiale og den formale tradisjonen som ulike deler av en helhetlig danning, og forsøker å integrere de fruktbare elementene innenfor teoriene i sin kategoriale danningsteori. Det finnes ingen "rene" evner eller metoder løsrevet fra et innhold (Toft, 2018, s. 133). Den kategoriale danningen forstås altså som et forhold mellom det objektive/materiale og det subjektive/formale. Undervisningen må begrunnes både subjektivt og objektivt. Det vil si at objektivt innhold og kulturelle kanoner knyttet til elevenes forståelseshorisont er uløselig knyttet sammen. Teorien hans er en moderne og aktuell dannelsesteori som har hatt stor innflytelse på nordisk dannelsesstenkning i forbindelse med skole og undervisning. Styrken i teorien er at den er dynamisk. Det betyr at danning alltid må sees i en kulturell og historisk kontekst. Ulike samfunn og kulturer stiller ulike krav til hvilke ferdigheter, kunnskaper og kvaliteter som ønskes at individet skal besitte.

For at den kategoriale danningen skal finne sted, må en fysisk og åndelig virkelighet ha gjort seg til kjenne for eleven, samtidig som eleven har åpnet seg for denne virkeligheten. Den fysiske og åndelige virkeligheten er knyttet til den materiale/objektive siden, mens individets åpning for virkeligheten er knyttet til den formale/subjektive siden. Klafki kaller dette for en såkalt dobbeltsidig åpning. Denne dobbeltsidige åpningen skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn art blir synlig, og på subjektive siden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer. Kategorial danning er med andre ord en innholdsbasert danning, samtidig som den legger vekt på elevens erfaringer. Dannelsesprosessen er altså, ifølge Klafki, en tosidig dialektisk prosess mellom innholdet og eleven (Straum, 2018, s. 36).

I tillegg til å beskrive danning som fenomen har Klafki synspunkter på hva lærere bør vektlegge i undervisningsplanleggingen. I undervisningssammenheng er det naturlig å stille

spørsmålet: Hvilket innhold kan skape en slik dobbelt åpning? Ifølge Klafki er svaret det eksemplariske prinsipp. Prinsippet går ut på å aktualisere innholdet i undervisningen ved å bruke eksempler som belyser noe allment, samtidig som det har betydning ut over den konkrete konteksten det tar utgangspunkt i (Ryen, 2017). Eleven vil kunne utvikle et sett kategorier som kan brukes til å forstå verden med gjennom å arbeide med det partikulære innholdet (Toft, 2018, s. 133-134). Det er læreren som har det utfordrende ansvaret for å avgjøre hva som er av allmenn betydning for elevenes fremtid. Klafki hevder at innholdet i undervisningen må velges ut fra en demokratisk tankegang der målet er å oppnå bevissthet om sentrale problemer i samtiden. Elevene skal få innsikt i at de er medansvarlige i samtidens problemer. Ved å fokusere på slike nøkkelproblemer, kan elevene lære å utvikle egne, reflekterte synspunkter om utfordringer som angår dem selv og samtiden de lever i. I tillegg kan slike nøkkelproblemer skape evne til argumentasjon, kritikk og empati (Ryen, 2017). Slike egenskaper som går ut over problemet i seg selv, er viktige å besitte for å kunne delta i prosesser i et demokratisk samfunn.

2.1.3 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Fra 1980-tallet og utover bruker Klafki termen kritisk-konstruktiv didaktikk mer og mer. Den kategoriale tenkningen ligger fortsatt til grunn, selv om nye elementer og problemstillinger blir introdusert (Straum, 2018, s. 51). Den nye termen uttrykker hans pedagogiske nyorientering hvor fokuset blir mer rettet mot danningens hovedmål enn selve danningprosessen.

Ifølge Klafki (2016, s. 69) handler danningens målsetninger om at danning må oppfattes som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner; selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. I tilknytning til selvbestemmelse, legger vekt på individets kapasitet til å ta selvstendige avgjørelser knyttet til egne levevilkår, noe som for eksempel inkluderer ytringsfrihet og religionsfrihet. Medbestemmelsesevne handler om retten til å være med å bestemme og være med i utformingen av samfunnet. I denne forbindelsen skal individet også bli rustet til å vise ansvarlighet. Engebretsen (2017) oppsummerer disse to grunnleggende evnene på følgende måte: ”Selvbestemmelse og medbestemmelse er individuelle rettigheter inn i et demokratisk samfunn” (s. 104). Disse evnene kan bare anerkjennes dersom de blir koblet til solidaritet. Solidaritetsevnen viser til empati og medfølelse for andre. Klafki tydeliggjør at individet må bruke sin kapasitet til

selvbestemmelse og medbestemmelse, slik at vedkommende kan hjelpe andre som ikke har forutsetninger for selvbestemmelse og medbestemmelse på grunn av for eksempel samfunnsmessige forhold eller undertrykkelse (Klafki, 2016, s. 69).

Allmenndannelse, betegnelsen som Klafki har gitt sitt dannelsbegrep, er målsettingen som skolen skal ivareta og arbeide etter. Begrepet viser til viktige utfordringer, handlinger og muligheter som er gjeldende både i nåtid og i fremtid. Klafki knytter begrepet allmenndannelse til tre dimensjoner. For det første er det nødvendig at danning eksisterer som en mulighet for alle mennesker, fordi danning er en forutsetning for selvbestemmelse som forbindes med demokratiske rettigheter. Den andre dimensjonen handler om at allmenndannelse bidrar til at mennesket blir rustet til å løse det han kaller nøkkelproblemer i samtiden. Den siste dimensjonen er rettet mot at allmenndannelse må innebære menneskelige evner og interesser. Det betyr at individets personlighet skal få utvikle seg fritt, slik at det kan utvikle blant annet sosiale ferdigheter og praktiske ferdigheter (Klafki, 2016, 70-71, 89-91). Fordi oppgaven har en KRLE-faglig kontekst, er det viktig å poengtere at danning også handler om å utvikle evner til å styre livet sitt etter etiske og/eller religiøse perspektiver individet selv har valgt.

En oppsummering av dette avsnittet er at danningens målsetninger, evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, kan oppnås gjennom problembasert undervisning som tar utgangspunkt i tidstypiske nøkkelproblemer, samt allsidig danning som dekker de grunnleggende interessene og ferdighetene til individet.

2.2 Danning i formålsparagrafen og i overordnet del av læreplanverket

Danningsbegrepet kommer til uttrykk i nest siste setning i formålsparagrafen: ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærglingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (1998, § 1-1). At skolen skal gi elevene utfordringer som *fremmer* danning, kan være en indikasjon på at det ikke er sikkert at elevene oppnår dette i løpet av grunnskoleopplæringen. Det kan tolkes at danningens mål kommer til uttrykk i formålsparagrafen hvor det står at elevene skal ”meistre liva sine”, ”delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”, ”utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” og ”tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst” (1998, § -1). Fordi at danning er en helhetlig prosess, er det vanskelig å undervise danning. I tillegg kan ikke

fagplaner og undervisning gjøres komplette, men de må representere et bredt spektrum (Klafki, 2016, s. 90). Læreren blir derfor ansvarlig for å legge til rette undervisning som bidrar til danning.

KRLE er det eneste faget som har egen paragraf i opplæringsloven (1998, § 2-4). Denne paragrafen kommer etter paragrafen som handler om fritak fra aktiviteter. Rekkefølgen på paragrafene er ikke tilfeldig og signaliserer en prioritet. At faget har en egen paragraf, kan være et tegn på at faget lettere kommer i konflikt med foreldremandatet. Paragrafen definerer til en viss grad innholdet i faget, samtidig som den gir føringer for undervisningen. Det står blant annet at faget ikke skal være forkynnende, samt at undervisningen skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (opplæringsloven, 1998, § 2-4).

Skolens dannelsesoppdrag kan også forankres i overordnet del av læreplanverket da den ikke legger vekt på målbare resultater i form av tall, men sosial kompetanse og menneskelige kvaliteter. I overordnet del for grunnopplæringen står det at danning forstås som:

”En livslang dannelsesprosess 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 samfunnslivs” (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10).

Dannelsesprosessens mål har likhetstrekk med Klafkis perspektiver. I tillegg kommer både individperspektivet og samfunnsperspektivet til uttrykk i dette utdraget. Den enkelte skal ikke utelukkende dannes for selv å få et godt liv, men dannelsesprosessen hos den enkelte skal også komme fellesskapet til gode.

Videre blir dannelsesbegrepet implisitt fremhevet i overordnet del av læreplanverket ved å spesifisere de verdiene og holdningene elevene skal tilegne seg gjennom dannelsesprosessen. Denne prosessen bygges i hovedsak på landets kristne og humanistiske arv, slik som ”respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Disse verdiene

kommer også til uttrykk i andre religioner og livssyn som er forankret i menneskerettighetene. Verdiene skal bidra i dannelsesprosessen, slik at elevene blir i stand til å leve, lære og arbeide sammen i samtiden og i møte med en ukjent framtid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

2.3 Danning i læreplanen i KRLE

Danningsoppdraget er også knyttet til læreplanene for fagene, et hoveddokument som læreren må forholde seg til. Dokumentet beskriver den ideelle opplæringen, slik det er forventet at den skal foregå, og den har som formål å fungere som en fellesnevner for alle lærere (Engelsen, 2012, s. 29). Jeg vil derfor undersøke hvordan dannelsesoppdraget kan forstås ut fra læreplanen i KRLE.

Læreplanen i KRLE er delt inn i seks deler: Formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. I formålsdelen for KRLE-faget står det blant annet at ”undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Ved å sammenligne med formuleringen i den tidligere læreplanen, Reform 97, hvor det står at faget skal ”stimulere til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet”, ser man at vektleggingen av den personlige utviklingen i en viss grad er dempet i dagens læreplan, mens den kognitive og kunnskapsorienterte siden er styrket i forhold til tidligere. Betyr dette at KRLE kun kan defineres som et kunnskapsfag? I avsnittet hvor man finner formuleringen om ”undring og refleksjon”, står det også at ”kristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Dette kan tolkes som at undring og refleksjon kombinert med den faglige kunnskapen er viktige faktorer i elevenes dannelsesprosess. Av den grunn kan ikke KRLE kun defineres som et kunnskapsfag, men også et fag som har en spesiell posisjon knyttet til danning. Helje Kringlebotn Sødal (2009, s. 13) belyser denne posisjonen på følgende måte:

Det ligger i religionsundervisningens vesen at den må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker. Undervisningen må også berøre sentrale deler av kulturen – i fortid og i nåtid. Derfor dreier det seg om langt mer enn formidling og

tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Det handler også om dannelse og identitetsutvikling.

Et annet argument for at KRLE er et danningsfag viser seg ved at det er det eneste faget som har holdningsmål. Å skape respekt, forståelse og gjensidig toleranse på tvers av ulike samfunn, slik det fremstår i formålsdelen i læreplanen i KRLE, er sentrale holdningsmål i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-5). For å nå disse målene er det nødvendig med kunnskap og kjennskap til ulike sider av religion, livssyn og etikk. Begreper som ”respekt” og ”toleranse” kan oppfattes som teoretiske og abstrakte for elevene. En mulig løsning på en slik utfordring, er å synliggjøre mangfoldet blant elevene. Hodne skriver at ”når forskjellene mellom elevene kommer til syne, skapes det muligheter for praktisk læring av toleranse, respekt og åpenhet” (2018, s. 80). Selv om synliggjøring av mangfoldet kan være en ressurs, må lærerne være klar over at de ikke har rett til å vite hva slags religions- eller livssynstilhørighet elevene har. Det betyr at lærerne ikke kan ”grave” frem ulikheter mellom elevenes tro og livssyn for deretter å bruke det som en ressurs i undervisningen.

Holdningsmål har som nevnt en viktig plass i KRLE-faget, og et naturlig spørsmål i forlengelsen av dette er hvor langt respekten og toleransen skal strekke seg. Dette er et vanskelig spørsmål, men Hodne skriver at læreren bør si ifra og om mulig korrigere elevene dersom deres livstolkning og holdninger står i direkte motsetning til skolens verdigrunnlag (Hodne, 2018, s. 87). I mange tilfeller dukker det opp eksempler som ikke er like åpenbare at læreren skal reagere på. Et eksempel kan ifølge Hodne være meninger og holdninger som strider mot likestillingsidealer (Hodne, 2018, s. 88). Opplæringsloven er tydelig på at skolen skal fremme likestilling, men det står ikke konkret hva det innebærer og hvordan det skal gjøres (Hodne, 2018, s. 88). Det er den enkelte skole og lærer som må vurdere hva det betyr i praksis, slik de også må gjøre når det kommer til begrepet danning. Å vite hvor toleransens grenser går, er en krevende øvelse. På den ene siden skal læreren ivareta alle elever på en best mulig måte, selv om enkelte elever kan ha meninger og holdninger som strider mot skolens verdigrunnlag. På den andre siden skal skolen, med læreren i spissen, beskytte elever fra hatprat og ikke tolerere krenkende språk i klasserommet (Hodne, 2018, s. 88).

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming

Ifølge Larsen (2007, s. 17) kan forskningsmetode defineres som en fremgangsmåte bestående av innhenting, organisering og tolkning av informasjon, der målet er å få besvart spørsmål og tilegne seg ny kunnskap innenfor et bestemt felt. Det er problemstillingen som er retningsgivende for valg av metode, og på bakgrunn av problemstillingen jeg ønsker å belyse i oppgaven, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder er formålstjenlige dersom forskeren ønsker å få større forståelse for et fenomen. Slike metoder er fleksible i den grad at de legger til rette for at informantene skal få uttrykke seg med sine egne ord, slik at de får større mulighet til å svare mer utfyllende og detaljert (Jacobsen, 2010, s. 56). I tillegg er metoden relativt fleksibel ved at de åpner opp for større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17).

I denne oppgaven har jeg undersøkt informantenes subjektive forståelse og opplevelse av begrepet *danning*, samt hvordan de rapporterer at arbeider for å oppnå skolens dannelsingsoppdrag. På den måten kan mange nyanser og detaljer synliggjøres (Jacobsen, 2010, s. 55). Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming som har interesse av å forstå sosiale fenomener indirekte gjennom fortolkning av informantenes egen selvfølgelig (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Fordi at oppgaven går i dybden på et fenomen, samt søker innsikt i informantenes beskrivelser, forståelser, erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet, anser jeg det som hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke denne metoden, er det mulig å utarbeide en helhetlig forståelse av læreres forståelser og oppfatninger.

3.1.1 Semistrukturerte intervju

Blant de kvalitative metodene er intervju en av de hyppigst benyttede metodene å samle inn data på (Jacobsen, 2010, s. 87). For å få tilgang på informantenes egne opplevelser og erfaringer, er anvendelse av intervju godt egnet. Gjennom intervju fikk jeg mulighet til å innhente informasjon om enkeltmenneskers opplevelser, selvforståelse og synspunkter ved at informantene fikk mulighet til å komme med utfyllende og detaljerte beskrivelser av

egne erfaringer og oppfatninger, samt at jeg kunne forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene riktig gjennom samtalen.

De kvalitative intervjuene ble utført i form av semistrukturerte intervju. Det betyr at jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide, samtidig som jeg var bevisst på å kunne variere spørsmål, rekkefølge og tema for å skape en naturlig flyt i samtalene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Ved at det var litt fleksibilitet i strukturen, fikk informantene friere spillerom til å utdype ulike tema, samt trekke inn nye tema som de mente var relevante. På den andre siden var det hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide i forkant, selv om det kunne føre til en viss grad av standardisering (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Dersom jeg hadde valgt å ikke ha noen form for strukturering, kunne det ha resultert i at dataene hadde blitt så komplekse at det hadde blitt for ressurskrevende å analysere dem. Under intervjuene tok jeg lydopptak. Hadde jeg valgt å bare ta notater underveis, ville det ha bundet opp oppmerksomheten min, og jeg kunne ha gått glipp av viktig informasjon. Konsekvensen av å bruke semistrukturerte intervju er at jeg aldri kan være sikker på at informantene gir meg relevant og korrekt informasjon, og jeg må derfor være bevisst på at svarene kun er basert på hvordan informantene rapporterer at de arbeider.

3.2 Utvalg av informanter og presentasjon av informantene

Kvalitative forskningsmetoder går i dybden, og av den grunn må man avgrense og innhente informasjon fra et begrenset antall informanter (Jacobsen, 2010, s. 57). Informantene representerer ikke en større populasjon, men de skal ha nødvendige forutsetninger for å formidle innsikt i forskningsspørsmålene. Denne oppgaven har ikke som mål å komme frem til resultater som kan generalisere tendenser og gjelde for hele populasjonen. Jeg ønsker heller å gi forståelse og innsikt i relevante kontekster, slik at lærere kan få nytteverdi i deres arbeid med danning av elevene i KRLE-faget.

Ifølge Christoffersen og Johannesen bør ”informantene velges ut ved en strategisk utvelgelse” (2012, s. 50). Det betyr at man velger informanter ut fra hva som er mest hensiktsmessig, eller formålstjenlig, for å kunne besvare problemstillingen. For å få innsikt i oppgavens forskningsspørsmål, og på grunn av oppgavens omfang, valgte jeg å intervju to lærere på mellomtrinnet og to ungdomsskolelærere som underviser i KRLE. Dette er et homogent utvalg, som gjør at jeg i analysedelen kan se likheter, sammenhenger og forskjeller mellom informantene. I oppgaven har jeg gitt informantene fiktive navn: Anders

Andersen, Berte Bertelsen, Christine Christensen og David Davidsen. Anders og Berte jobber på mellomtrinnet, mens Christine og David er lærere på ungdomstrinnet.

3.3 Metodekvalitet

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* blir i forskningslitteratur brukt som indikator på hvor god kvaliteten på forskningsprosjektet er (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 27). At undersøkelsene er reliable, betyr at de er pålitelige. Validitet handler derimot om metodens gyldighet. Jacobsen opererer med tre spørsmål for å kunne være kritiske til kvaliteten på dataene som blir samlet inn (2010, s. 143):

”Har vi fått tak i det vi ønsket å få tak i (intern gyldighet)? Kan vi overføre det vi har funnet, til andre sammenhenger (ekstern gyldighet)? Kan vi stole på de dataene vi har samlet inn (pålitelighet)?”

Da jeg skulle intervju informantene, måtte jeg være klar over at reliabiliteten kunne bli noe svekket på grunn av intervjueffekten som oppstår når jeg snakker direkte med informantene i intervjusituasjonen. Ifølge Larsen betyr det ”at informanten svarer det den tror intervjuer ønsker å høre, fremfor hans egentlige meninger” (Larsen, 2007, s. 26). Fordi at reliabilitet i kvalitativ forskningsmetode er knyttet til faktorer som kan påvirke resultatene, var det viktig at jeg bevisst opptrådte så nøytral og objektiv som mulig under intervjuene. Reliabiliteten kan bli styrket dersom man unngår ledende spørsmål, og informere om at det ikke finnes fasitsvar på spørsmålene. En annen svakhet ved kvalitativ metode, er at det kan oppstå konteksteffekt, som vil si at stedet der intervjuet foretas, kan skape spesielle resultater (Jacobsen, 2010, s. 111). Jacobsen (2010, s. 92) skriver at ingen kontekster er nøytrale, og at den som undersøker må være bevisst på hvordan situasjonen kan påvirke informasjonen som blir gitt i intervjuet. Jeg intervjuet lærerne på arbeidsplassen deres, og håper at konteksten gjorde dem trygge på å gi ærlige svar.

Videre må forskeren ta hensyn til om undersøkelsen er valid. Det betyr at metoden egner seg til å undersøke det den er ment til å undersøke. At intervjuene skal være semistrukturerte, vil øke gyldigheten i oppgaven da jeg kan tilpasse og korrigere innholdet i spørsmålene og rekkefølgen underveis, samt kontrollere at jeg oppfatter informantens uttalelser riktig. I tillegg vil validiteten øke på grunn av den strategiske utvelgelsen av

KRLE-lærere som informanter, slik at oppgavens problemstilling kan bli besvart. Ved at jeg er åpen og begrunner for valg som har blitt tatt i oppgaven, vil også oppgavens kvalitet styrkes. På den andre siden kan validiteten bli svekket da studien undersøker lærernes selvoppfatning. Gjennom intervju kan man ikke si noe sikkert om hvordan lærerne jobber, bare hvordan de rapporterer at de jobber for å fremme danning. For å kunne si noe sikkert om hvordan de jobber, samt få en mer helhetlig forståelse av studiens fokusområde, hadde det også vært aktuelt å bruke observasjon som forskningsmetode. Det ville imidlertid vært svært tidskrevende å benytte metodetriangulering, samt at det hadde ført til et omfattende datamateriale. Den valgte metoden vil derfor ha en begrensning ved at den bare gir grunnlag for å si noe om hvordan lærerne rapporterer at de jobber.

3.4 Etske hensyn ved intervju og analyse

Jacobsen (2010) skriver at det finnes tre grunnleggende krav som en undersøkelse på andre mennesker bør forsøke å tilfredsstille. Det er informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt (s. 31). Informert samtykke handler om at informanten skal delta frivillig i undersøkelsen, samt at vedkommende er klar over hva det vil si å delta i undersøkelsen (Jacobsen, 2010, s. 31). For å møte dette kravet på best mulig måte, sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeskjema, slik at informantene ble informerte om oppgavens formål og hva det ville si å delta i undersøkelsen. Videre samlet jeg inn informasjon som omhandler hva informantene gjør på jobb, og ikke informasjon som handler om informantenes private sammenhenger. I tillegg skal oppgaven legge til rette for at utenforstående ikke kan identifisere informantene ved å bruke fiktive navn. NSD – Norsk senter for forskningsdata har godkjent at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personregelverket. At informantene har krav til å bli korrekt gjengitt, innebærer at jeg må forsikre meg om at jeg har forstått de riktig, slik at misforståelser unngås. Jeg skal forsøke å gjengi resultatene fullstendig, men på grunn av omfanget er det behov for reduksjon av detaljer (Jacobsen, 2010, 36).

3.5 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) ved å se på deltemaene som befinner seg i problemstillingen, for så å utforme spørsmål basert på disse temaene. Fordi at jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju, så jeg det som lite

hensiktsmessig å følge intervjuguiden slavisk, og brukte den heller som en mal og støtte. Ønsket var å få mest mulig relevant informasjon gjennom samtale, og det ble derfor nødvendig å endre rekkefølgen på spørsmålene, avhengig av hva informantene svarte underveis. Intervjuene inneholdt derfor en kombinasjon av en fastsatt intervjuguide og en uformell samtale med åpne spørsmål. Intervjuguiden var til hjelp i den grad at den kunne føre oss inn på sakens kjerne igjen dersom samtalen gikk i retning langt bort fra min problemstilling. Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, fordi ønsket var å få impulsive svar, og ikke svar som var nøye gjennomtenkt og ferdigtolket.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere, analysere og drøfte de empiriske funnene. Jeg har valgt å strukturere funnene og drøftingen i samsvar med problemstillingens delspørsmål. I tillegg vil jeg anvende sentrale begreper fra teoridelen i diskusjonen av materialet.

4.1 En variert forståelse av begrepet danning

Et viktig element i intervjuene mine var å undersøke hvordan informantene forstår begrepet danning. Funnene viser at de har ulike svar på spørsmålet om hva de legger i begrepet danning.

Anders Andersen forstår begrepet som en utviklingsprosess av hele eleven. Danning handler om at elevene skal bli fungerende og selvstendige personer som er rustet til å møte en verden som stadig er i utvikling. Selv om han hadde klare tanker om hva danning innebærer, var han tydelig på at det er et omfattende begrep som inneholder ulike komponenter, slik som verdier, kritisk tenkning, nysgjerrighet, undring og sosial kompetanse. Han er tydelig på at danning er så mye mer enn faglig kompetanse. I beskrivelsen sin av begrepet legger han vekt på to ulike perspektiver. Elevene skal utvikle evne til å tenke selv, bli trygge på seg selv og ta gode valg som er til det beste *for seg selv* og *omgivelsene rundt*. I intervjuet konkluderte Anders med at danning er: ”Egentlig alt vi trenger for å klare oss bra som menneske, både på et personlig nivå og et kollektiv nivå.”

I likhet med Anders, svarte også Berte Bertelsen at begrepet danning er uklart. Forståelsen hennes var tydelig todelt. For det første handler det om å gjøre elevene i stand til å ta personlige og selvstendige avgjørelser i deres egne liv. For det andre innebærer danning å klargjøre elevene til deltakelse på flere områder i samfunnet, slik som for eksempel i arbeidslivet. Videre er forståelse, respekt og samhold på tvers av ulikheter sentralt i hennes dannelsesforståelse. Elevene kan utvide sitt eget perspektiv ved blant annet å ha kjennskap til hvordan andre forstår verden på.

I motsetning til de to nevnte informantene, var Christine Christensen tydelig på at kunnskap er viktig i forbindelse med danning. Hennes forståelse viser at kunnskap er avgjørende for elevenes kjennskap til både sitt eget og andres kulturelle bakgrunn. Videre er danning en prosess der elevene skal bli rustet til å fungere i et mangfoldig samfunn. For

å klare det, rapporterte hun viktigheten av å utvikle holdninger som kommer til syne i riktig handling.

Den andre mannlige informanten, David Davidsen, var tydelig på begrepets kompleksitet. I begynnelsen av intervjuet forklarte han sin forståelse på følgende måte:

”I skolen handler danning om samhandling med hverandre. I KRLE blir elevene presenterte for så mange forskjellige religioner og livssyn der flere av de har samme etiske bakgrunn. Toleransen må være høy, fordi selv om det heter ulike religioner, har de likevel gjerne de samme normene og etiske dilemmaene. Og det er svært morsomt å se elevene få en ”aha-opplevelse” når de oppdager denne likheten”.

Davids forståelse av danning er knyttet til sosialisering. Det vil si å omgås andre i fellesskap og utvikle sosiale egenskaper, slik at elevene på sikt kan lære av hverandre. I følge David er det også nær forbindelse mellom danning og kunnskap, fordi kunnskap utgjør et solid fundament hos elevene som må ligge til grunn for å forme elevenes moralske verdier og evne til kritisk tenkning. Denne tanken har han til felles med Christine som også arbeider på ungdomsskolen. Videre poengterer han at elevene har frihet til å være seg selv, samtidig som de alltid står i en eller annen form for relasjon til andre som de må ta hensyn til. Fordi at elevene står i et relasjonsforhold, skal dannelsesoppgaven bidra til verdioppdragelse, som vil si å fremme verdier som respekt og toleranse. David rapporterte videre at danning handler om å skape det kritiske og reflekterende mennesket med en form for toleranse. Elevene har lov til å være uenige, men de må ha en begrunnelse for hvorfor de er det. I tillegg må de ha en trygghet i deres begrunnelse. Denne tanken kan knyttes til John Dewey sin sammenkobling mellom demokrati og danning. Ved å fokusere på sosiale egenskaper, kan elevene utvikle ny kunnskap, samt oppnå selvbevissthet rundt egne standpunkt.

Et interessant funn i forståelsen av danning, er at lærerne på ungdomstrinnet, Christine og David, fremhever fagkunnskapen i KRLE som et viktig middel i undervisningen for å nå andre mål. Å ha fagkunnskap, kan bidra til utvidet forståelse av hverandre, samt motarbeide fremmedfiendtlige holdninger, slik at elevene blir respektfulle og tolerante mennesker. Dette kan tolkes som at fagkunnskapen i seg selv ikke er det viktigste, men at det er en avgjørende faktor i forhold til danning.

4.1.1 Lærernes dannelsesperspektiv

Anders forstår begrepet som en utviklingsprosess av hele eleven, slik at de blir trygge på å ta gode valg som er til det beste for seg selv og omgivelsene rundt. Denne forståelsen støttet oppunder Helge Jordheims (2008) forståelse av at danning både har en individuell og en kollektiv dimensjon. Videre var han mest tydelig på at danning handler om å utvikle elevene til fungerende, selvstendige personer som skal bli rustet til å møte en verden som er i stadig utvikling. Denne forståelsen har fokus på de subjektive aspektene ved danningen, det vil si individet som dannes, slik som de formale danningsteoriene har. Videre hadde han flere uttalelser som gjør at hans forståelse kan plasseres under formal dannelsesperspektiv. Ifølge han er personlig vekst sentral i dannelsesprosessen, og målet er å gjøre elevene i stand til å tenke selv, bli trygge på seg selv og ta gode valg som er til det beste for seg selv og omgivelsene rundt. Uttalelsen om at ”danning er så mye mer enn faglig kunnskap” kan være en indikator på at han ikke har et material dannelsesperspektiv. Det kan likevel ikke trekkes absolutte slutninger på om dette stemmer, men forståelsens hans viser at kunnskap ikke er den avgjørende faktoren når det kommer til danning.

Det er imidlertid vanskeligere å trekke likhetstrekk mellom definisjonen til Berte og de ulike dannelsesperspektivene. Hennes forståelse viser at danning handler om å utvikle evner til å kunne ta personlige og selvstendige valg, samtidig som elevene skal klargjøres til å kunne delta på flere områder i samfunnet. I likhet med Anders, støtter derfor Bertes definisjon oppunder Helge Jordheims (2008) forståelse av begrepet, som understreker at danning både har en individuell og en kollektiv dimensjon. På den andre siden kan Berte sin forståelse av begrepet også samsvare med elementer i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Ifølge Klafki må danning oppfattes som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner, og jeg tolker det slik at Berte sin forståelse samsvarer med disse evnene: Selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Selvbestemmelsesevne handler nettopp om å kunne ta selvstendige avgjørelser knyttet til egne levevilkår, slik som for eksempel i forbindelse med arbeid og religion. Forståelsens hennes av at danning også handler om å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet, stemmer overens med det Klafki kaller for medbestemmelsesevne. Hennes forståelse av danning innebærer også respekt, toleranse og samhold på tvers av ulikheter, og en slik forståelse kan assosieres med solidaritetsevnen som viser til empati og medfølelse for andre. At respekt og toleranse er viktige faktorer i dannelsesprosessen, kan tolkes som at

hennes forståelse samsvarer med læreplanen i KRLE, som fremhever at KRLE er det eneste faget med holdningsmål.

Christine sin forståelse av danning kan derimot plasseres under material dannelsesperspektiv, fordi hun rapporterte at kunnskap er nøkkelordet i forbindelse med danning. Det betyr at hennes forståelse innebærer fokus på kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som samfunnet har kommet frem til, samt å formidle disse kulturgodene til neste generasjon. Undervisningen skal fremme en predefinert kulturforståelse som elevene skal tilegne seg og bli en del av. I intervjuet sa hun: ”Elevene må tilegne seg kunnskap om religioner og livssyn. For det er først da de får en forståelse av de ulike religionene og livssynene”. På den andre siden kan svarene hennes tolkes i retning mot kategorial danning. Antakelsen baserer seg på uttalelsen hennes om at elevenes egne erfaringer når det kommer til religion og livssyn, i kombinasjon med kunnskapsmålene, gjør at forståelseshorizonten til elevene blir utvidet. Denne tolkningen er likevel noe uklar på grunn av mangel på et tydelig dialektisk forhold mellom det formale og det materiale. Hun er tydelig på at elevene skal lære om noe, men det er mer uklart når det kommer til at elevene også skal lære av og gjennom noe, slik kategorial danning forutsetter.

Videre tolker jeg det dit hen at Davids dannelsesperspektiv samsvarer med kategorial danning. Denne antakelsen kan begrunnes ut fra følgende uttalelse: ”Å kombinere kunnskap med elevenes egne erfaringer, gjør at elevene får en bedre forståelse av religioner og livssyn”. I sin forståelse av danning, rapporterte han at KRLE-faget skal vise en tydelig sammenheng med samfunnet generelt, og synliggjøre sammenhengen mellom fagene. Der Christine var uklar på at elevene skal lære av og gjennom noe, mente David at dette er en avgjørende faktor i dannelsesprosessen.

Etter å ha diskutert lærernes forståelse av begrepet danning, er det tydelig at deres forståelse ikke samsvarer med hverandre. På den ene siden blir Klafkis kategoriale danningsteori svekket av Anders og Christine sin forståelse ved at de ikke tar hensyn til den gjensidige avhengigheten mellom innholdet som skal tilegnes og utviklingen av menneskelige kvaliteter. På den andre siden blir den kategoriale danningsteorien styrket i diskusjonen av funnene gjennom at David forstår begrepet som en kombinasjon av fagkunnskap og elevenes egne erfaringer.

4.2 KRLE-fagets rolle i dannelsingsprosessen

4.2.1 Holdningsmål i KRLE-faget

Selv om informantene har relativt ulik forståelse av begrepet danning, var det mulig å se en rød tråd i svarene når det kommer til KRLE-fagets rolle i dannelsingsprosessen. Informantene mener på den ene siden at faget er et ordinært skolefag, men på den andre siden hevder de at det er en klar forskjell mellom KRLE og de andre ordinære skolefagene. Anders uttrykte KRLE-fagets rolle i dannelsingsprosessen på følgende måte:

”KRLE-faget er på mange måter mer personlig enn andre fag i skolen. Men det byr på utfordringer fordi mange elever er veldig farget av hva foreldrene mener og tenker. Det blir derfor viktig at vi gjør det vi kan for at elevene forstår at det finnes noen som har andre meninger og tanker enn dem selv, uten at det ene trenger å være mer feil eller riktig enn det andre. Derfor mener jeg at KRLE har en viktig rolle når det kommer til danning. Allikevel mener jeg også at vi som jobber i skolen ikke skal se danning som noe som skjer i hvert enkelt fag, men heller som en stor prosess som skjer gjennom hele skoleløpet.”

Både Anders og de tre andre informantene mener at forskjellen mellom KRLE og andre ordinære skolefag viser seg i arbeidet med elevenes holdninger og verdier. Dette er dannelsingskomponenter som ikke har like stor plass i de andre ordinære skolefagene, og Berte hadde følgende forklaring på hvorfor det er slik:

”Ett av kompetansemålene i KRLE er jo at elevene skal lære å vise respekt og toleranse for andre livssyn og religioner. Du finner jo ikke sånne kompetansemål i for eksempel matematikk eller kroppsøving. Det gjør jo at KRLE får en viktigere rolle i elevenes dannelsingsprosess. Fordi at du finner spesifikke verdier og holdninger som skal fremmes i faget altså.”

At det står spesifikt i kompetansemålene i KRLE hvilke verdier og holdninger som skal fremmes i undervisningen, er en mulig årsak til lærernes meninger om at dannelsingsoppgaven er viktigere i KRLE sammenlignet med andre ordinære skolefag. I læreplanen i KRLE står respekt, forståelse og gjensidig toleranse som eksplisitte holdningsmål, og ut fra svarene til informantene ser det ut som at de er klar over dette.

Fordi at faget har eksplisitte holdningsmål, kan det være enklere å arbeide med disse målene i KRLE sammenlignet med andre fag. På den andre siden mente informantene, slik som Anders sa i utsagnet over, at danning er en helhetlig prosess som skal skje i alle fag, til tross for at det ikke står i kompetansemålene.

4.3 Lærernes rapportering av hvordan de selv arbeider for å fremme danning

”KRLE har en viktig rolle når det kommer til danning, men hvordan dette gjøres opplever jeg som ulikt fra skole til skole, og fra lærer til lærer” – Berte.

Det Berte trekker frem her, viser at sparsommelige eksempler på konkrete didaktiske valg av innhold i forbindelse med danning, gjør at danning er et vanskelig område som må tolkes av hver enkelt lærer. Det er likevel mulig å finne flere likhetstrekk i informantenes rapportering av deres arbeidsmetodikk. I det følgende vil jeg presentere svarene fra intervjuene, samt diskutere om deres rapportering av arbeidsmetodikk samsvarer med Klafkis eksemplariske prinsipp og nøkkelproblemer.

4.3.1 Samsvar med Klafkis eksemplariske prinsipp

Slik jeg ser det kan informantenes rapportering av deres arbeidsmetodikk i mer eller mindre grad samsvare med Klafkis eksemplariske prinsipp. Anders kom med et eksempel på hvordan han aktualiserer innholdet i undervisningen når de har om etikk:

”I etikkdelen har jeg latt elevene få utfordre seg på etiske dilemmaer som de selv kan kjenne seg igjen i. For eksempel: ”Vennen din knuste en rute på vei hjem fra skolen. Rundt middagsbordet spør foreldrene dine hvordan dagen har vært. Hva sier du og hvorfor?”

Ifølge Anders er det enklere å aktualisere innholdet i undervisningen når klassen har om etikk, sammenlignet med å velge innhold som kan gjøres relevant for den enkelte eleven i forbindelse med religioner og livssyn. Dette kan begrunnes med at klassen hans er en sammensatt elevgruppe med ulike religiøse bakgrunn, samtidig som han ser en økning av elever uten religiøs bakgrunn i det hele tatt. Slik jeg tolker det, synes Anders det er utfordrende å identifisere hvilken danningssubstans som finnes i KRLE-fagets enorme

utvalg av innhold, samt gjøre innholdet tilgjengelig for eleven innenfor skolefagets rammer. Det kan tolkes slik at han anvender det eksemplariske prinsipp i mindre grad når klassen har om religioner og livssyn, men det kan likevel ikke trekkes absolutte slutninger fordi det ikke kom tydelig frem i intervjuet. Videre rapporterte Anders at klassen bruker mye tid på å diskutere blant annet hvordan en kan oppføre seg eller handle dersom en havner i visse situasjoner. Dette er noe han ikke bruker like mye tid på i andre fag. Anders sa selv at han ikke alltid har danning i tankene når han planlegger undervisningen, men når han reflekterer over skoledagen i etterkant ser han at danning, slik han forstår begrepet, ofte inngår automatisk i undervisningen. Han mener årsaken er ønsket hans om at elevene skal bli engasjerte og reflekterte ungdommer.

Informantene som arbeider på mellomtrinnet, Anders og Berte, rapporterte at de er opptatt av å avkrefte vrangforestillinger og rydde opp i misforståelser. Berte sa for eksempel i intervjuet:

”Mange elever har foreldre som for eksempel er rasister eller har negative holdninger til en spesiell religion, og da har skolen et ansvar for å danne barna. Men, det er vanskelig. Fordi her er det kanskje en gråsoner fordi elevene skal få lov til å ha sine egne meninger.”

Gjennom dialog kan elevene bygge opp sin toleranseevne og forståelse, rapporterte Berte. Hun var også tydelig på at hun noen ganger opplever det som vanskelig å avkrefte og rydde opp i misforståelser, fordi det er mange momenter hun må tenke over som lærer. For det første må hun ha nok faglig innsikt og pedagogiske evner, samtidig som hun må være et moralsk forbilde som formidler gode holdninger i forhold til ulike religioner og livssyn. Hun trakk likevel frem en positiv erfaring der hun hadde nyansert forståelsen til elevene ved å snu den forkunnskapen de sitter med, og dermed endre den. For å avkrefte vrangforestillinger, har hun positive erfaringer med å ta i bruk det elevene allerede tror og vet om en religion, som kan være feilaktig, for deretter å nyansere oppfatningene deres ved å sette det inn i et annet perspektiv. I intervjuet trakk hun frem et tilfelle som hadde skjedd da klassen snakket om hvorfor mange kvinner i islam dekker seg til:

”Det er jo veldig vanlig at vi i Vesten mener at kvinner som må dekke seg til, særlig muslimske kvinner, er undertrykte. Men når sånne spørsmål dukker opp, prøver jeg å vinkle det på en annen måte. Det som har fungert er å prøve å se det fra kvinnens synspunkt.”

Det Berte trekker frem her, viser at hun håndterer mulige misforståelser ved å vri problemstillingen til å handle om hvorfor de velger det, istedenfor tvang. Videre sa hun at en slik håndtering av problemstillingen kan unngå situasjoner som kan komme i krysspenn mellom skole og hjem. Undertrykkelse av kvinner er et sentral tema i samtiden, og utsagnet over viser en mulig arbeidsmetodikk for å gjøre elevene bevisste på sentrale problemer i samtiden. Klafki kaller et slikt innhold i undervisningen for det eksemplariske prinsipp.

David rapporterte også at han ønsker å gjøre elevene bevisste på sentrale problemer i samtiden. Han er likevel klar over at fokuset på å nå kompetansemålene kan være et hinder.

”Jeg må ofte stikke fingeren i jorden og ikke være så bastant på å følge det jeg har planlagt slavisk. For jeg er, som sikkert mange andre lærere også, litt for opptatt av å komme gjennom alle kompetansemålene. Men i det store og hele er det jo ikke dødelig viktig å være innom og vurdere alle disse målene. For hvis det for eksempel har skjedd noe aktuelt og viktig i verden, er det jo egentlig viktigere å snakke om det.”

Ut fra dette sitatet tolker jeg det slik at Davids rapportering av arbeidsmetoder samsvarer med det Klafki kaller nøkkelpoblemer. Ved å trekke frem dagsaktuelle hendelser, rapporterte David at det åpner opp for diskusjon i elevgruppen, slik at elevene kan bli i stand til å argumentere på en kritisk måte. Han gjentok flere ganger i intervjuet viktigheten av å kunne uttrykke og begrunne egne meninger. I tillegg fokuserer han på holdningsmålene respekt og toleranse, slik at elevene ikke opplever noen arbeidsmåter som religiøst krenkende eller involverende, eller som brudd på etiske normer i egen tro. Det kan likevel oppstå situasjoner der han er usikker på hvordan elevene føler i forhold til dette, fordi læreplanen i KRLE ikke spesifiserer hvilke konkrete arbeidsmåter som bør eller ikke bør brukes.

Christine mener som nevnt at det er viktig å arbeide med kunnskap og kjennskap til ulike religioner og livssyn, slik at elevene kan møte dem med respekt. Hun rapporterte at læreboken blir flittig brukt i undervisningen fordi den ikke fremstår som forkynnende. Hennes undervisning er preget av reproduksjon av faktastoff, noe som kan signalisere en undervisningspraksis med vekt på material danning. En slik praksis er i samsvar med hennes forståelse av danning. På den andre siden rapporterte hun viktigheten av å bruke eksempler som belyser kunnskap om ulike trosretninger, samtidig som det har betydning ut over den konkrete situasjonen. Ved at elevene får innblikk i flere religioner og livssyn, slik som for eksempel religionenes påbud og regler, kan det bidra til å utvikle deres evne til å sette seg inn i å vise respekt når de for eksempel er på reise til et land der innbyggerne tror på noe annet enn dem selv. På den måten aktualiserer hun innholdet i undervisningen, og jeg tolker det dit hen at også hennes rapportering av arbeidsmetodikk kan trekke paralleller med Klafki sitt eksemplariske prinsipp.

4.3.2 Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

Berte var den eneste informanten som rapporterte arbeidsmetoder som kan belyses av Klafkis tanker om kritisk-konstruktiv didaktikk og de tre grunnleggende evnene som er danningens målsetninger. Hennes undervisning er preget av eksistensielle spørsmål, slik at elevene blir tvunget til å diskutere, reflektere og tenke kritisk. Dette kan hjelpe elevene i vanskelige avgjørelser i deres egne liv. I tillegg vil disse egenskapene gjøre elevene rustet til å kunne delta på flere områder i samfunnet. Å ha empati og medfølelse for andre, er viktig når elevene skal delta i fellesskapet både i samtiden og i fremtiden. Ut fra dette, tolker jeg det som at Berits arbeidsmetodikk samsvarer med grunnleggende evnene, selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen, som er sentrale i Klafkis teori. Jeg kunne ikke finne slike eksempler hos de andre informantene.

4.3.3 Uklart om det er samsvar mellom dannelsesperspektiv og arbeidsmetodikk

Som oppgaven belyste tidligere i kapittelet, er Anders opptatt av å diskutere hvordan en kan oppføre seg eller handle dersom en havner i visse situasjoner. Denne arbeidsmetoden er i samsvar med hans formale dannelsesperspektiv. Personlig vekst er et nøkkelord i hans forståelse, og dannelsesprosessen skal gjøre elevene i stand til å tenke selv, bli trygge på seg selv og ta gode valg som er til det beste for seg selv og omgivelsene rundt. På den andre siden har jeg også redegjort for funn der forståelsen av danning og arbeidsmetodikk

fremstår som uklart. Christine var tydelig på at kunnskap er viktig i forbindelse med danning, og jeg plasserte derfor hennes forståelse under det materiale dannelsperspektivet. Samtidig viser hennes rapportering av arbeidsmetodikk at hun anvender det eksemplariske prinsipp. Disse funnene tydeliggjør at en ikke sikkert kan si at ulike forståelser av danning kommer til uttrykk i ulike måter å jobbe på.

4.4 Oppsummerende diskusjonsdel

Å definere begrepet danning, viste seg å være vanskeligere for informantene enn jeg hadde forventet. Analysen tydeliggjør at lærernes forståelse av danning er fragmentert, med delvis samsvar med material og formal danningsteorier, og delvis samsvar med Klafkis sin teori om kategorial danning. Det var kun én av informantene, David, som forstår dannelsbegrepet slik Klafki presenterer det.

Videre kan informantenes svar angående KRLE-fagets rolle i dannelsprosessen, relateres til formålet i læreplanen i KRLE. Der står det blant annet at undervisningen skal stimulere til allsidig danning, og informantene svarte at arbeidet med elevenes holdninger og verdier har en særegen plass i KRLE-faget. I tillegg fremhevet de flere av dannelsmålene i formålparagrafen. David er for eksempel opptatt av at elevene skal lære å tenke kritisk, mens Anders mener at dannelsprosessen skal bidra til at elevene mestrer livene sine. Informantenes rapportering innbefatter derfor til en viss grad det læreplanen i KRLE sier om danning ved at de har fokus på holdningsmålene i undervisningen. Det er derimot mindre variasjon blant informantene når det kommer til anvendelse av det Klafki kaller det eksemplariske prinsipp og nøkkelproblemer.

Avslutningsvis i denne delen vil jeg oppsummere spørsmålene i problemstillingen ved å plassere informantene i forhold til teorien som ble presentert i kapittel 2.

Delspørsmål i problemstillingen	Anders Andersen	Berte Bertelsen	Christine Christensen	David Davidsen
Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet danning?	Formal danningsteori + Helge Jordheims definisjon: En individuell og en kollektiv dimensjon	Helge Jordheims definisjon: En individuell og en kollektiv dimensjon + Klafkis kritisk konstruktive didaktikk	Material danningsteori + antydning til kategorial danningsteori	Kategorial danningsteori
Hvordan vurderer KRLE-lærere at KRLE-faget fremmer danning?	Holdningsmål	Holdningsmål	Holdningsmål	Holdningsmål
Hvordan rapporterer KRLE-lærere at de arbeider for å fremme danning av elevene?	Det eksemplariske prinsipp	Det eksemplariske prinsipp	Det eksemplariske prinsipp + reproduksjon av faktastoff	Det eksemplariske prinsipp

5.0 Avsluttede refleksjoner

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hvordan forstår KRLE-lærere på mellom- og ungdomstrinnet begrepet danning, og på hvilken måte rapporterer de at de selv arbeider for å oppnå skolens danningsoppdrag?*

Resultatene som fremkommer av funnene peker i retning av at lærerne ikke helt får grep rundt hva danningsbegrepet innebærer og hvordan de skal arbeide i KRLE for å oppnå skolens danningsoppdrag. Som Berte sa i intervjuet: ”KRLE har en viktig rolle når det kommer til danning, men hvordan dette gjøres opplever jeg som ulikt fra skole til skole, og fra lærer til lærer”. I henhold til dette utsagnet, viser Germetens tidligere forskning som ble presentert i kapittel 1 at skolens danningsoppdrag kan bli nedprioritert ved å bruke de nasjonale prøvene som indikasjon for hvordan læreren skal nå kompetansemålene. Samtidig viser funnene at tidligere forskning på temaet ikke nødvendigvis bekrefter resultatet som fremkommer av lærernes rapportering. Ifølge Per Halse får ikke religionsfaget utspilt rollen sin som danningsfag på grunn av den generelle samfunns- og kulturutviklingen med fokus på et mer faktaorientert og pluralistisk religionsfag. Funnene i forhold til lærernes rapportering av deres arbeidsmetodikk, kan ikke bekrefte Per Halse sin antakelse fordi det kun var én av informantene som rapporterte at undervisningen er preget av reproduksjon av faktastoff.

På grunn av den store variasjonen innen forståelsen av danning blant informantene, blir det bekreftet at begrepet har uklart innhold. Informantenes forståelse kan plasseres både i forhold til material, formal og kategorial danningsteori. Dersom oppgaven hadde hatt større omfang, hadde det vært interessant å undersøke hvilke faktorer som har betydning for deres forståelse. Selv om mitt materiale ikke er generaliserbart, har jeg synliggjort at det mangler en universell definisjon av begrepet. Dette resultatet var på en måte ikke overraskende, for hvorfor skal ikke lærere forstå begrepet ulikt når anerkjente pedagoger og filosofer ikke er enige om hva danning er og hvordan danning foregår?

Når det er sagt, var er det interessant å se en mindre variasjon i rapportering av hvordan de arbeider. Samtlige av informantenes rapportering av deres arbeidsmetodikk, samsvarer med det Klafki kaller for det eksemplariske prinsipp. Selv om informantene tar utgangspunkt i tidstypiske nøkkelpoblemer, betyr det likevel ikke at de følger Klafkis ”oppskrift” slavisk

for å oppnå danningenes målsetninger. Det kom for eksempel ikke frem at informantene tar hensyn til de grunnleggende interessene og ferdighetene til elevene i undervisningen, noe som er sentralt i Klafkis teori. Videre er respekt og toleranse sentrale begreper hos alle informantene, og årsaken kan blant annet være deres bevissthet rundt KRLE som holdningsdannende fag. Til tross for uenigheter om begrepets innhold, kan funnene som fremkommer av informantenes rapportering av arbeidsmetodikk motbevise Helge Jordheims utsagn: ”Mens ”utdannelse” er selve motorveien til fremtiden, er ”dannelse” parkert på en sidevei, side om side med ”salmevers” og ”samlivslære”.

6.0 Kildeliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engebretsen, B. (2017). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje, *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. upublisert). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Germeten, S. (2005). Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, 280-288.
- Halse, P. (2010). Frå statspietisme til livssynsmessig mangfald: Eit dannelsingsperspektiv på religionsfaget i norsk skule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, 359-370.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. Den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Danning. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hugaas, J. V. (2019). *Formålsparagrafen og barnehagens verdigrunnlag: Verdiformidling i barnehagen* (PowerPoint).
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jordheim, H. (2008, 07. november). Kunnskap som kan forandre. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/kultur/2008/kunnskap_som_kan_forandre

- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. utg.) Aarhus: Forlage Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Dannelse i vår tid*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2009/dannelse-i-var-tid/id563622/>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Ryen, E. (2017, 15. august). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglærere. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaren/>
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Danning. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og teori. I K. Fugleseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sødal, H. K. (2009). Vurdering. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 177-182). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Toft, A. (2018). Nettbrett, fortelling og kategorial danning. I K. Fugleth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 131-153). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE/RLE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Bachelorprosjekt om KRLE-fagets rolle i elevenes dannelsingsprosess.

1. Informasjon om informanter:
 - Utdanningsbakgrunn
 - Antall år i skolen
 - Undervisningsfag
 - Årsak til hvorfor informanten underviser i KRLE

2. Hva legger du i begrepet *danning*?

3. Hvordan kan skolen legge til rette for danning?

4. Hvordan vurderer du KRLE-fagets rolle når det kommer til danning?

5. På hvilken måte mener du at KRLE-faget kan bidra i dannelsingsprosessen?

6. Hvilke utfordringer og muligheter mener du KRLE-faget kan gi når det kommer til danning?
 - Hvilke tiltak kan du som lærer gjøre dersom du møter på utfordringer?

7. Er du bevisst på danning når du planlegger og gjennomfører undervisningen?

8. Hva gjør du i undervisningen for å fremme danning gjennom KRLE-faget?
 - Hvordan legger du til rette for danning?

9. Kan du nevne noen konkrete eksempler fra egen undervisning der faget bidrar i dannelsingsprosessen?

10. Hvordan synes du det er å vurdere elevene i faget?

11. Hvordan stiller du deg til det økende fokuset på målbare resultater i skolen?

Har jeg forstått deg riktig? Er det eventuelt noe du vil legge til?