



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Didaktiske konsekvenser av fagfornyelsen i KRLE-faget

Kandidatnummer: 191

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Michael Ivan Hertzberg

Innleveringsdato: 3.juni 2019

Antall ord: 9006

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.*

Forord

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg ønsker å rette en spesiell takk til informantene mine i dette prosjektet, Sissel Undheim, Einar Thomassen og Knut Aukland. Takk for at dere tok dere tid til intervju, og delte deres faglige vurdering. Jeg vil også benytte anledningen til å takke min veileder, Michael Hertzberg. Arbeidet har til tider vært utfordrende, særlig med tanke på at fagfornyelsen er en pågående prosess. Tusen takk for veiledning og innspill underveis.

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven tar utgangspunkt i fagfornyelsen av 2020 – med sikte på KRLE-faget. Formålet er å undersøke hvilke didaktiske konsekvenser som kan følge av den nye læreplanen i KRLE. I oppgavens teoridel vil det bli redegjort for bakgrunnen for fagfornyelsen og prosessen i arbeidet. Det vil også bli presentert relevant teori i henhold til dybdelæring, verdensreligionsparadigmet, og fagets politiske dimensjon. Det empiriske materialet er innhentet gjennom dybdeintervjuer av tre personer med doktorgrad i religionsvitenskap. Informantene har, med bakgrunn i sin faglige kompetanse, kommet med sine refleksjoner og vurderinger rundt didaktiske konsekvenser som kan følge av fagfornyelsen. Funnene viser at den åpne og lite konkretiserte læreplanen kan gi lærere handlingsrommet de behøver. Det kan også føre til at kravene til lærerens kompetanse blir høyere. Samtidig kan en diskutere om den nye læreplanen er et forsøk på et paradigmeskifte i KRLE-faget, men ut fra funnene kan det se ut til at dette har vært et mislykket forsøk.

Abstract

This bachelor thesis is based on the subject renewal of 2020 - specifically the KRLE subject. The purpose is to examine the didactic consequences that can result from the new curriculum in KRLE. In the thesis's theoretical part, the background for the subject renewal and the process in the work will be explained. Relevant theory will also be presented according to in-depth learning, the world religion paradigm, and the subject's political dimension. The empirical material has been obtained through in-depth interviews of three people with doctorate's in religious science. The informants have, based on their professional competence, come up with their reflections and assessments about didactic consequences that may result from the subject renewal. The findings show that the open and less concrete curriculum can give the teachers the space they need. It can also lead to higher demands on the teacher's competence. At the same time, one can discuss whether the new curriculum is an attempt at a paradigm shift in the KRLE subject, but from the findings it may seem that this has been an unsuccessful attempt.

Innhold

Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling med avgrensing	6
1.2 Begrepsavklaring	7
2.0 Teoretiske perspektiv	8
2.1 Bakgrunnen for fornyelsen	8
2.2 Prosessen	9
2.3 Dybdelæring	9
2.3.1 Frontalangrep mot dybdelæring	10
2.4 Paradigmeskifte	11
2.5 Verdensreligionsparadigmet	11
2.6 Politiske interesser	13
3.0 Metodisk tilnærming	14
3.1 Vurdering av kvalitet	14
3.2 Etske hensyn	15
3.3 Presentasjon av informanter og begrunnelse for utvalg	16
4.0 Resultat av intervju	17
4.1 Dybdelæring	17
4.2 Verdensreligionsmodellen	18
4.3 Lærerens kompetanse og undervisningsplanlegging	19
4.4 Ulik undervisning og kunnskapsbase hos elevene	20
4.5 Politiske begrensninger	21
5.0 Tolkning og drøfting av funn	21
5.1 Dybdelæring	21
5.2 Betydning for lærerens kompetanse og undervisning i faget	23
5.3 Didaktiske konsekvenser ved at verdensreligionsmodellen forsvinner	24
5.4 Mislykket paradigmeskifte i KRLE?	26
6.0 Avslutning	28
7.0 Referanseliste	30
8.0 Vedlegg	32
8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv	32
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	36

1.0 Innledning

«K» er Norges mest diskuterte bokstav i skolesammenheng! Få fag har vært like omstridt i mediene som KRLE-faget, og siden KRL ble innført i skolen i 1997, har faget vært revidert flere ganger (Undheim & Von der Lippe, 2017, s.12). Diskusjonen om hvorvidt k-en skulle inn igjen i fagets navn har altså vært blant sakene som har skapt stort engasjement, og mange ytret sine meninger i det offentlige rom. Både personer i fagmiljøet, lærere, og ikke minst politikere, var ivrige deltakere i denne debatten. Som vi vet ble resultatet at k-en ble gjeninnført i 2015, og under fagets formål ble det beskrevet at om lag halvparten av undervisningstiden skulle brukes på kristendom. Likevel vet vi lite om hvordan og i hvilken grad disse endringene faktisk er blitt implementert i skolen (Undheim, 2019). I 2020 får KRLE-faget en helt ny læreplan, som følge av den omfattende fagfornyelsen i skolen. Dette medfører mulighet for større endringer i fagets undervisning.

I 2016 satte regjeringen i gang arbeidet med å fornye fagene i skolen. Det var Stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning – Forståelse* som skisserte rammene for fornyelsen av fagene. Begrunnelsene som ligger bak fornyelsen, er et ønske om å sikre at skolens innhold er relevant for fremtiden, og at det blir mer tid til dybdeløring. Et ønske har også vært at det skal bli en bedre sammenheng mellom fagene, og tverrfaglighet er derfor vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

1.1 Problemstilling med avgrensning

Jeg er interessert i hvilke prosesser og begrunnelser som er gjeldende for faget jeg skal undervise i etter endt utdanning. Den nye læreplanen medfører endringer som vil få konsekvenser for lærerens undervisning i faget. Læreplanen trer i kraft høsten 2020, og er dermed gjeldende når jeg som 3.årsstudent fra høgskolen skal ut i skolen og undervise. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å undersøke didaktiske konsekvenser som kan følge av den nye planen, med følgende problemstilling:

Hvilke didaktiske konsekvenser kan følge av den nye læreplanen i KRLE?

For å avgrense problemstillingen, og gjøre oppgaven mer nyansert og oversiktlig, har jeg formulert følgende delspørsmål:

1. I hvilken grad tilrettelegger den nye læreplanen for dybdeløring hos elevene?

2. Hvilke konsekvenser vil den nye læreplanen ha for lærerens kompetanse i faget og undervisningsplanlegging?
3. Hvordan vil overgang fra verdensreligionsmodellen til en mer funksjonalistisk tilnærming til religionene påvirke undervisningen?

Jeg vil se på læreplanen som helhet, men grunnet oppgavens omfang vil fokuset ligge på religionsdelen av faget. Det er også viktig å presisere at det utkastet som nå foreligger, ikke er endelig. Det ble sendt ut til høring 18.mars, og høringen varer frem til 18.juni. Endringer kan forekomme før den endelige læreplanen blir fastsatt. Oppgaven tar utgangspunkt i det forslaget som nå er ute. For å undersøke problemstillingen anvendes kvalitativ forskningsmetode. Jeg har intervjuet to professorer og en førsteamanuensis, som til sammen innehar god kompetanse innenfor religionsvitenskap og det religionsdidaktiske feltet. Disse intervjuene vil danne grunnlaget for analyse og drøfting.

Innledningen avsluttes med en begrepsavklaring. Den videre oppgaven er inndelt i fem kapitler. Teorikapittelet tar for seg bakgrunnen for fagfornyelsen, og prosessen i arbeidet. Her presenteres også relevante teoretiske perspektiver rundt dybdelæring, verdensreligionsparadigmet og fagets politiske dimensjon. Deretter følger et kapittel om valgt forskningsmetode, før søkelyset rettes mot resultatene jeg sitter igjen med etter intervju av informantene. I det påfølgende kapittelet drøftes teori og resultat av intervju i lys av oppgavens problemstilling. Det siste kapittelet tar for seg avsluttende refleksjoner og konklusjon.

1.2 Begrepsavklaring

Didaktikkbegrepet er sentralt i dette prosjektet, da det er en grunnleggende del av oppgavens problemstilling. Derfor vil det være hensiktsmessig med en kort avklaring av begrepet *didaktikk* generelt, og *religionsdidaktikk* spesielt. I pedagogisk virksomhet omhandler didaktikk i all hovedsak hva elevene skal lære, hvordan elevene skal møte innholdet i undervisningen, og hvorfor det er nettopp dette innholdet elevene skal møte på denne måten (Røys, Huseby & Gjørund, 2007, s.25). Hvert fag i skolen har også didaktikk som er karakteristikk for det enkelte fag, da alle fag har sine særegenheter. Dette kalles fagdidaktikk (Røys, et.al, 2007, s.161). I dette tilfellet nærmere bestemt religionsdidaktikk. Bengt-Ove Andreassen definerer begrepet på følgende måte:

Religionsdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til religionsfaget og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om religion og religionsfagets plass i skolen, om religionsfagets legitimering og om hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles (Andreassen, 2012, s.39).

2.0 Teoretiske perspektiv

2.1 Bakgrunnen for fornyelsen

Som pekt på innledningsvis, har læreplanen i faget vært revidert, gjennomgått mindre justeringer og større endringer de siste tiårene. Nå skal faget fornyes nok en gang. Men det er ikke bare KRLE-faget som skal få nye læreplaner, fornyelsen omfatter alle fagene både i grunnskolen og i den videregående opplæringen. Den generelle delen i dagens læreplan, skal også erstattes av en ny overordnet del i læreplanverket.

Utdanningsdirektoratet har på sin nettside lagt frem begrunnelsene som ligger bak fornyelsen av Kunnskapsløftet. Med ny teknologi, nye utfordringer og ny kunnskap, er både samfunnet og arbeidslivet i endring. Bakgrunnen for fagfornyelsen, er i all hovedsak å sikre at innholdet i fagene skal være mer relevante for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2018a). En hensikt i utviklingen av nye læreplaner, har også vært å skape bedre rammer for dybdelæring. Det hevdes at mange av dagens læreplaner er for omfattende. For å legge til rette for dybdelæring hos elevene, må en derfor gjøre klare prioriteringer (Utdanningsdirektoratet, 2018a). At dybdelæring vektlegges som et viktig satsingspunkt, synliggjøres blant annet ved at læreplanene har fått betydelig færre kompetansemål. I læreplanen for KRLE-faget, har antall kompetansemål eksempelvis etter 7.årstrinn sunket fra 46 i dagens læreplan, til 10 i det foreslåtte utkastet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En tredje årsak som ligger til grunn for fornyelsen, er et ønske om en bedre sammenheng både innenfor og mellom de ulike fagene. Følgende er tverrfaglighet vektlagt i større grad. I læreplanverkets overordnede del, er det utformet tre tverrfaglige temaer som skal arbeides med på ulike måter i fagene. De aktuelle temaene er folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

2.2 Prosessen

Arbeidet med å fornye fagene i skolen har pågått over flere år, og prosessen har vært inndelt i tre faser. I første omgang ble det satt sammen 15 kjerneelementgrupper, bestående av til sammen 100 lærere, pedagoger og andre fagfolk. Høsten 2017, og utover våren 2018, utarbeidet disse gruppene kjerneelementer i de ulike fagene. Kjerneelementene omfatter det viktigste elevene skal lære seg i faget, men også hva elevene må mestre for å kunne anvende faget. Underveis i arbeidet ble det avholdt flere åpne innspillrunder, hvor det samlet sett kom inn over 6700 innspill. Kjerneelementene ble endelig fastsatt av Kunnskapsdepartementet 26.juni 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Høsten 2018 ble arbeidet med å utvikle læreplaner i fagene igangsatt, og læreplangrupper for ulike fag ble satt sammen. Allerede i oktober samme år, ble de første skissene delt. Til sammen kom det inn over 7000 innspill på disse, de fleste gitt av personer innenfor skolesektoren. Innspillene ble tatt med inn i det videre arbeidet. Nye læreplanutkast ble sendt ut 18.mars, og høringsrunden pågår fremdeles. Den avsluttes 18.juni 2019. Tredje og siste fase i arbeidet, er institusjonenes forberedelser i forkant og under innførelsen av det nye læreplanverket. Utdanningsdirektoratet tilbyr blant annet alle skoler en nettbasert kompetansepakke som kan brukes som støtte under dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.3 Dybdelæring

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, er dybdelæring et satsningsområde i fagfornyelsen. Både i den nye overordnede delen av læreplanen, i styringsdokumenter og i fagplaner, står begrepet sentralt (Gregersen, 2018, s.7). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Dette krever refleksjon over egen læring og over hvordan en skal bruke det en har lært på forskjellige måter i ulike situasjoner, både individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019d). For å få til målet om økt dybdelæring, er flere endringer iverksatt. En har minsket fagstoffet, og fagplanene har fått betydelig færre kompetansemål. Kjerneelementene som er fastsatt i hvert fag, skal også bidra til dybdelæring. Samtidig skal tverrfagligheten som er blitt vektlagt, føre til overføringsverdi mellom fagene. Kunnskap en tilegner seg i et fag, skal kunne overføres til andre fag. Til sammen skal disse tiltakene fremme dybdelæring hos

elevene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dybdeløring er på fremmarsj og representerer noe nytt for mange, men enkelte vil også hevde at dette er noe de allerede har praktisert over lengre tid. Likevel er det grunn til å tro at mange er usikre på hva dybdeløringsbegrepets innhold faktisk innebærer, og hvilke følger det f r for den pedagogiske praksisen i skolen (Gregersen, 2018, s.7).

Fullan, som er en av verdens mest anerkjente utdanningsforskere, har sammen med noen kollegaer skrevet boken *Deep learning: Engage the world change the world*, som er utgitt i norsk utgave under tittelen *Dybdeløring*. Her rettes søkelyset mot dybdeløring i skolen. Ifølge forfatterne, skiller dybdeløring seg fra alle andre utdanningsinnovasjoner som er prøvd ut tidligere. Løringsutbytte hos elevene kan endres radikalt dersom en legger til rette for dybdeløring i undervisning (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s.15). Det hevdes at dybdeløring skjer når elevene får utforske. Gjennom utforskning utvikler elevene kunnskaper, ferdigheter og selvledelse (Fullan, et.al, 2018, s.32). En kan bidra til å tilrettelegge for dybdeløring ved   for eksempel foreta endringer i læreplaner og vurderingsformer. Men justeringer i fasade og struktur er ikke nok til at en endring faktisk skjer, skal vi tro forfatterne. Det krever at en engasjerer seg i arbeidet og viser vilje til endring (Fullan, et.al, 2018, s.53).

2.3.1 Frontalangrep mot dybdeløring

Professor Monica Melby-Lervåg, publiserte i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* en kritisk bokanmeldelse av *Dybdeløring*. Her peker hun på en rekke kjennetegn ved farsotter i utdanning, og sier at hun etter gjennomlesning av boken frykter at dybdeløring er nok en utdanningsfarsott. Hun hevder blant annet at boken ikke bygger på et godt nok empirisk grunnlag til å kunne hevde at dybdeløring vil radikaliserer l ringsutbytte. Melby stiller seg også undrende til om dybdeløring og metodene for å oppnå dette er så forskjellig fra det som er vanlig praksis i skolen i dag (Melby-Lervåg, 2019, s.3).

I bokanmeldelsen trekker hun også frem et sitat fra boken som, hvor forfatterne hevder at lærerrollen, grunnet teknologiske fremskritt, har endret seg til å handle «nødvendige ferdigheter og kompetanser til sortere, kritisk vurdere, oppdage og skape ny kunnskap ved å benytte de nesten endeløse ressursene som er tilgjengelig online» (Fullan, et.al, 2018, s.119). Dette utsagnet er hun sterkt kritisk til, da hun hevder det strider imot det faktum at elevene må ha en grunnleggende kunnskapsbase f r de i det hele tatt er i stand til å anvende teknologien

for å tilegne seg ny kunnskap. Og i dette arbeidet har læreren en sentral rolle. Avslutningsvis konkluderer hun med at sunn skepsis ovenfor dybdelæring er nødvendig, i alle fall frem til noen presenterer mer overbevisende metoder for arbeid med dybdelæring i skolen enn det denne boken gir uttrykk for (Melby-Lervåg, 2019, s.4).

2.4 Paradigmeskifte

Paradigmebegrepet ble først innført i 1962, av filosof og vitenskapshistorikeren Thomas Kuhn (Svendsen, 2019). Det var i boken «The structure of scientific revolutions» han introduserte begrepet for første gang. Her beskriver han sin forståelse av et paradigme slik: «Med et paradigme forstår jeg allment vitenskapelige prestasjoner som i en periode fungerer som modeller for problemer og løsning innen et fellesskap av forskere» (Kuhn, 2002, s.51). Det er altså snakk om et rammeverk eller referanseramme innen en vitenskap. En styrende tenke- og arbeidsmåte som det er en enighet om blant de som praktiserer på feltet. Et etablert paradigme er midlertidig ikke permanent, men kan helt eller delvis erstattes av et nytt paradigme. Dette kaller Kuhn en vitenskapelig revolusjon. Det kan oppstå endringer som det etablerte paradigmet ikke har rom for, som følge av ny fakta og utvikling av teorier. Dette kan føre til en vitenskapelig revolusjon, eller det vi kan kalle et paradigmeskifte (Kuhn, 2002, s.92).

I denne oppgaven vil verdensreligionsmodellen, som er styrende i dagens religionsundervisning, bli betegnet som et paradigme. Årsaken til dette er fordi det er en benevnelse religionsvitere selv bruker om denne forståelsen (KRLEpodden, 2017, 0:10). Med de endringer som læreplanen i KRLE medfører, kan det diskuteres om vi står overfor et paradigmeskifte i religionsundervisningen. Om så tilfelle, vil dette også få konsekvenser for hvordan man underviser i religionsfaget.

2.5 Verdensreligionsparadigmet

I løpet av det forrige århundret vokste det frem en kategorisering av religion, der religion ble forstått som hovedsakelig kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme (KRLEpodden, 2017, 11:48). I dag brukes betegnelsen «verdensreligioner» ofte om disse 5 religionene, noe som også gjenspeiles i den gjeldende læreplanen i KRLE. Under fagets formål, formidles det at elevene etter endt skolegang skal ha kjennskap til kristendommen og andre verdensreligioner. I den videre læreplanen, er kompetansemålene strukturert under de

fem overnevnte religionene, og læreplanen er organisert med utgangspunkt i disse. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Flere fagfolk har de senere årene rettet et kritisk blikk mot prioriteringen av de såkalte verdensreligionene i undervisningen. Blant dem er Trine Anker, som har forfattet et kapittel hun har titulert «På tide å si farvel til verdensreligionene?» i Sissel Undheim og Marie Von der Lippes bok «Religion i skolen». Her rettes det blant annet kritikk mot at dagens læreplaner signaliserer en forståelse av at religioner kan inndeles i noen verdensreligioner og noen andre religioner (Anker, 2017, s.31). Trostradisjonene som inngår i verdensreligionsbegrepet har fått en helt egen status, og dette virker også inn på måten religionene som ikke er en del av dette eksklusive utvalget omtales (Anker, 2017, s.31).

Anker deler historiker Tomoko Musuzavas oppfatning, som hevder at inndelingen av verdensreligioner er konstruert. Musuzava mener at denne inndelingen først oppstod på 1930-tallet, som en konsekvens av en forestilling om at religionene på dette tidspunktet var i stor endring. Dermed oppstod en interesse for å studere utviklingen nærmere, og se på forskjellene mellom religionene. På dette tidspunktet begynte en også å undervise om religionene som avgrensede enheter (Masuzava, 2005 i Anker, 2017 s. 32). Trine Anker mener at denne strukturen, som fortsatt preger dagens læreplaner, er problematisk. Tilnærmingen blir for snever, da den nesten utelukkende konsentrerer seg om særtrekk i de store tradisjonene (Anker, 2017, s.33). Verdensreligionsmodellen kan føre til en forståelse av religionene som atskilte «bokser», uten noen form for kontakt. Realiteten er derimot at det eksisterer både et internt religiøst mangfold, samtidig som skillet mellom de ulike religionene er nokså porøse (KRLEpodden, 2017, 13:02). Med verdensreligionenes sentrale posisjon i fagets læreplan, er det også veldig mye vi kan kalle religion som ikke omfattes av modellen, og som dermed kan bli ekskludert. Religion er i dag mer hybrid, og religionsbegrepet vil aldri være ferdig definert (Anker, 2017, s.33).

Det finnes fordeler med modellen pedagogisk sett. Det kan være enklere både for lærer og elev å forholde seg til bestemte og atskilte kategorier. Samtidig vil nettopp denne kategoriseringen forsterke inntrykket av at religionene kan puttes i atskilte bokser, og det tilslører mangfoldet (KRLEpodden, 2017, 16:26). I høringsbrevet som ble utsendt med læreplanutkastet, skrev læreplangruppa at den viktigste og mest markante endringen i dette faget er at det ikke lenger er organisert med utgangspunkt i verdensreligionene. I stedet er det tematisk strukturert, med vekt på at religion skal utforskes og forstås. De skriver videre at begrunnelsen for dette ligger i at dagens fag vektlegger faktakunnskaper i stor grad. Fremfor

et mål om at alle elever skal sitte igjen med samme faktakunnskaper om enkeltrigioner, vil målet nå være en mer grundig og bred religionsforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I det første læreplanutkastet som ble sendt på høring i oktober 2018, var ingen religioner nevnt ved navn. Det eneste det ble opplyst om var at kristendom skulle ha om lag halve undervisningstiden, men heller ikke denne religionen var nevnt eksplisitt i kompetansemålene. «Læreplanen spesifiserer ikke hvilke religioner og livssyn det skal arbeides med. [...] men til sammen skal elevene bli godt kjent med bredden av religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I det nyeste utkastet, som ble delt i mars 2019, var dette derimot endret. Innledningsvis i læreplanen står det nå at læreplanen legger til rette for arbeid med kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme og livssynshumanisme. Kompetansemålene er likevel ikke gått tilbake til å struktureres under de nevnte religionene, men der hvor det i det første utkastet stod «religioner og livssyn», er det i det nyeste utkastet «kristendommen og andre religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

2.6 Politiske interesser

I denne oppgaven er det de faglige aspektene som er vektlagt. Likevel kommer vi ikke utenom at KRLE er et fag som også vekker politiske interesser. Det er ikke mulig å forstå de faglige synspunktene uten at en er bevisst på at det også eksisterer en politisk dimensjon i læreplanarbeidet. Den politiske dimensjonen i faget er ikke ny. Et eksempel på dette er det politiske lovendringsforslaget om å endre RLE til KRLE i 2015. Til tross for at et samlet fagmiljø uttrykket at de var negative til endringen under høringsrunden, i tillegg til at forslaget hadde en svak faglig forankring, ble innføring av k-en vedtatt (KRLE-podden, 5.20). Debatten var på et politisk forhandlingsnivå. Politiske interesser kan også synes å spille en rolle under arbeidet med den nye læreplanen som i dag er under utvikling. Der det i de første utkastene stod «ulike religioner og livssyn», er det nå endret til «kristendom og andre religioner og livssyn». Adrian Johansen Rinde skriver i sin kommentartekst til KRLE-podden, som er et formidlingsprosjekt, at han har lite tiltro til at endringen er noe fagpersoner har kjempet gjennom. Hans vurdering er at dette fremstår som en symbolsk gest, som er politisk motivert. Følgelig kjennes det ifølge han virkningsløst for fagfolk å forholde seg til dette som om det var en diskusjon de faktisk får ta del i. I stedet er det en instruksjon gitt ovenfra, som en bare må befatte seg med (Rinde, 2019).

3.0 Metodisk tilnærming

I mitt prosjekt, som tar for seg fagfornyelsen i krle-faget, anvendes kvalitativ forskningsmetode gjennom dybdeintervjuer, for å undersøke problemstillingen.

Intervjumetoden er den mest brukte måten å innhente kvalitative data på, og egner seg spesielt godt når en ønsker detaljerte og utfyllende beskrivelser. Et kvalitativt intervju åpner gjerne for mer komplekse svar og større frihet for informanten til å uttrykke seg enn det strukturerte spørreskjemaer gjør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77-78). Informantene som intervjues, har god kompetanse og erfaring innenfor fagfeltet. Dessuten åpner problemstillingen min for ulike, komplekse og nyanserte svar. Følgelig vil kvalitativ metode, gjennom dybdeintervjuer, være formålstjenlig forskningsmetode i dette prosjektet.

En skiller gjerne mellom strukturerte, semistrukturerte og åpne intervjuer. Et strukturert intervju har fastsatt både tema, spørsmål, og rekkefølgen på disse i forkant. Det som derimot skiller et slikt intervju fra prekodete spørreskjemaer, er at det kvalitative intervjuet ikke har definert svaralternativer på forhånd. Sånn sett er de mer fleksible enn spørreskjemaer. Et åpent intervju er derimot uformelt og mindre konsentrert. Intervjuer har fastsatt et tema på forhånd, men stiller åpne og ofte uplanlagte spørsmål rundt temaet til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Dersom en ser for seg et kontinuum av struktur på forskningsintervjuer, havner det som kalles semistrukturert intervju et sted mellom det strukturerte og det åpne intervjuet. I denne oppgaven er det en semistrukturert intervjuform som anvendes. Under et semistrukturert intervju, er det på forhånd utformet en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Tema og generelle spørsmål en vil gjennom i løpet av intervjuet kan være planlagt, men rekkefølgen på disse kan variere. En beveger seg frem og tilbake (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). Den som intervjuer, har også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til informanten underveis. En styrke ved det semistrukturerte intervjuet, er at det kan gi en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering. Åpne intervjuer kan gjøre det vanskelig å få sammenlignbare resultater for det videre arbeidet, mens det strukturerte intervjuet gir liten fleksibilitet for informanten til å utdype sine svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79).

3.1 Vurdering av kvalitet

I forskningsprosjekter anvendes begrepet validitet for å vurdere i hvilken grad en kan trekke gyldige konklusjoner ut fra datamaterialet. En skiller mellom ytre og indre validitet. Ytre

validitet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres utover det utvalget undersøkelsen tar for seg (Dahlum, 2018). I dette prosjektet er det kun tre informanter som intervjues. Følgelig kan ikke resultatene som fremkommer regnes som allmenngyldige funn. Funn fra intervjuer av tre personer med doktorgrad innenfor fagfeltet, kan ikke generaliseres til religionsvitere som gruppe. Dersom utvalget hadde vært større, eller en hadde spurt andre i samme fagmiljø, kan en basert på dette studiet ikke utelukke at en ville fått andre svar. Følgelig har ikke resultatene høy ytre validitet.

Indre validitet vurderes ut fra i hvilken grad resultatene kan anses som valide for studiets utvalg og fenomenet som er undersøkt (Dahlum, 2018). Informantene i dette studiet har god kompetanse innenfor fagfeltet, noe som styrker resultatenes gyldighet i henhold til det undersøkte fenomenet. Intervjuguiden jeg utformet i forkant, ga meg også mulighet til å sikre at samtalen ble sentrert rundt det aktuelle fenomenet. Samtidig var jeg opptatt av at informantene skulle få uttrykke seg fritt, og gis mulighet til å komme inn på andre aspekter ved fenomenet enn det spørsmålene mine omfattet. Følgelig var spørsmålene åpne, og der presisering var nødvendig for å sikre klarhet i svarene, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble tatt opp med lydopptak og transkribert. Transkripsjonen ble sendt til informantene i etterkant, slik at de fikk mulighet til å lese gjennom og korrigere om ønskelig. Resultatene av intervjuene bærer dermed preg av høy indre validitet.

Et annet aspekt ved utvalget av informanter, er at de underviser på universiteter og høyskoler. Jeg har ikke snakket med lærere i grunnskolen om tematikken. Dette kunne selvsagt også vært hensiktsmessig for å undersøke min problemstilling.

3.2 Ethiske hensyn

Prosjektet medfører behandling av personopplysninger, som i tillegg lagres elektronisk. På det grunnlag var prosjektet meldepliktig, og jeg leverte søknad til NSD (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.43). Etter at godkjenning var mottatt, kunne innhenting av datamaterialet begynne. På de to første intervjuene, hadde jeg medbragt samtykkeskjema som ble signert på stedet. Ettersom det siste intervjuet ble tatt per telefon, fikk informanten det oversendt på mail, og returnerte det med sin signatur.

I undersøkelsen må forskningsetiske prinsipper ivaretas. Christoffersen & Johannessen (2012, s.41) sammenfatter etiske retningslinjer i tre ulike hensyn som en forsker bør tenke gjennom. Det første punktet handler om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Deltakelse

skal være frivillig, og deltakeren skal når som helst ha mulighet til å trekke seg. Dette ble informantene opplyst om i informasjonsskrivet som ble sendt ut med samtykkeerklæringsskjemaet. Neste punkt dreier seg om forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Forskeren må ivareta konfidensialitet, og deltakeren må kunne være sikker på at opplysningene ikke blir brukt på en måte som gjør at han/hun identifiseres i undersøkelsen. Som nevnt er informantene jeg har intervjuet professorer, og kan til en viss grad regnes som offentlige personer. Jeg har ikke hatt mulighet til å garantere dem full anonymitet, blant annet fordi de selv forsker og publiserer artikler. Noen av meningene kan for eksempel være gjenkjennbare. Med informantenes samtykke, har jeg derfor valgt å navngi de i oppgaven. Professorer regnes ikke som en sårbar gruppe, men ettersom de identifiseres, må jeg være varsom og sikker på at jeg oppfatter dem riktig. Av hensyn til intervju kandidatene, har jeg derfor sendt det transkriberte intervjuet til dem på mail, slik at de kan godkjenne materialet før det anvendes i oppgaven.

Det siste punktet Christoffersen og Johannesen (2012) trekker frem, omhandler forskerens ansvar for å unngå skade. En må ta en vurdering på om intervjuene omfatter temaer som kan være sårbart og sensitivt for informantene. Det er viktig at de som deltar, ikke utsettes for unødvendig belastning (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.42). I dette prosjektet er fenomenet som skal undersøkes knyttet til informantenes faglige og profesjonelle vurderinger, og jeg anser derfor ikke intervjuene som skadelige eller sårbare for de aktuelle deltakerne.

3.3 Presentasjon av informanter og begrunnelse for utvalg

Sissel Undheim

Sissel Undheim er professor i religionsvitenskap med fagdidaktikk. I dag underviser hun først og fremst på lærerutdanningene ved universitetet i Bergen. Undheim har fulgt prosessen rundt fagfornyelsen tett, og har også vært involvert i det samarbeidet Bergen kommune har hatt med universitetet og høyskolene i arbeid med fagfornyelsen.

Einar Thomassen

Einar Thomassen er professor i religionsvitenskap ved Universitet i Bergen. Thomassen var

med i læreplangruppen i 2002, da det ble laget et relativt detaljert revideringsopplegg i forhold til L-97. Denne gangen har han fulgt prosessen rundt fagfornyelsen fra sidelinjen.

Knut Aukland

Knut Aukland har en doktorgrad i religionsvitenskap, og innehar tittelen førsteamanuensis. Han har 60 % undervisning i alt av KRLE-faglige emner på lærerutdanningene ved OsloMet. Han er likevel ganske ny på feltet, og kom inn i KRLE-sektoren først for halvannet år siden. Prosessen med å utvikle nye læreplaner har han fulgt ganske nært.¹

Under arbeidet med dette prosjektet, var jeg opptatt av å få en faglig vurdering fra personer med kompetanse innenfor feltet. Gjennom rådføring med veileder, sendte jeg derfor en forespørsel om intervju via mail til de presenterte informantene. Einar, Sissel og Knut representerer ulike aldersgrupper, har varierende fartstid i feltet og har fulgt prosessen rundt fagfornyelsen på forskjellige måter. Likevel har de en nokså lik utdannelsesbakgrunn. Til sammen innehar de god kompetanse innenfor det religionsvitenskapelige og didaktiske feltet.

4.0 Resultat av intervju

I dette kapittelet vil jeg presentere noen av funnene som fremkom under intervjuene med informantene.

4.1 Dybdelæring

Knut Aukland mener at ettersom en har kuttet så drastisk ned på antall kompetansemål, så gir det mer frihet til lærere, og dermed også mulighet til å fordype seg i noen temaer og områder. Dette vil skape økt dybdelæring hos elevene, sier han. Men selv om Knut mener at planen tilrettelegger for dybdelæring, understreker han likevel at den ikke viser *hvordan* det kan skje.

Einar Thomassen sier at det er mye snakk om undring og utforsking. Det i seg selv synes han ikke er negativt, men han får inntrykk av at det skal skje på bekostning av faktalæring. Denne pedagogiske ideen om at man skal finne frem til informasjon uten å vite noe på forhånd har han svært vanskelig for å forstå. Jo mer man allerede vet, jo mer kan man utforske, sier han.

¹ Knut Aukland har fulgt fagfornyelsen i KRLE ganske nært. Tidligere delte han kontor med en som satt i kjerneelementgruppa, og han driver også KRLEpodden, som er et formidlingsprosjekt. I podcasten har de spilt inn fire episoder som omhandler fagfornyelsen. I tillegg til dette, har han vært på en konferanse hvor lederen for gruppa la frem arbeidet, og han har også intervjuet lederen i forbindelse med KRLEpodden.

Og det å forestille seg at en bare sånn i løse luften skal kunne begynne å undre seg og utforske og sånn... det er for meg fullstendig ubegripelig.

Einar Thomassen kunne altså heller ønske at en hadde tatt utgangspunkt i mer konkret stoff.

4.2 Verdensreligionsmodellen

Sissel Undheim er raskt ute med å presisere at verdensreligionsmodellen er tatt inn igjen på en «snikmåte», som hun kaller det. Hun synes det første utkastet, som var ute for innspill i oktober 2018, var spenstig, da ingen religioner var nevnt ved navn. Når kristendom, islam, jødedom, buddhisme, hinduisme og sikhisme nå likevel er nevnt innledningsvis i læreplanen, mener hun undervisningen fort kan bli lagt opp nokså likt. Hun var veldig positiv til det første utkastet, da hun mener det verdensreligionsparadigmet som har vært styrende for læreplanen hittil er problematisk. Men nå er kristendommen den eneste religionen som blir nevnt ved navn i kompetansemålene, og dette anser hun som kanskje enda mer problematisk. Sissel sier:

At man skal gå bort fra verdensreligionsmodellen, men det er liksom en religion som.. det er en religion og så er det «de andre». Det.. det syns jeg kan bidra til å skape noen rammer som igjen.. altså som jeg sa.. frem og tilbake er like langt.. nå er vi på et utvidet kristendomsfag igjen. Det kan tolkes sånn i alle fall. Og det kan godt hende at noen vil ønske å tolke det sånn.

Dette mener hun er det svakeste ved den nye læreplanen, og ville kunne føre til at kristendom blir sett på som «normen», som en slags «norskhetsting.»

Knut Aukland sier at det at en nå har gått bort fra den strukturerte verdensreligionsmodellen, både er vågalt, spennende og helt i tråd med religionsvitenskapelig forståelse av religionene. Å se for seg religionene som mer eller mindre atskilte blokker, slik som den gjeldende læreplanen har lagt opp til, speiler ikke virkeligheten, sier han. Men Aukland tror likevel ikke at undervisningen endres i så stor grad, i alle fall ikke for de lærerne som allerede er i yrket. Han frykter at lærebøkene kan bli enda mer styrende for hvordan årsplaner i faget kommer til å bli lagt opp. Det Aukland håper vil bli en konsekvens av den nye læreplanen, er at lærere opplever at de har fått en ny frihet til selv å kunne gå dypere i enkelte ting. At de har fått frihet til selv å velge ut det som de tenker er relevant, det de tenker elevene kan oppleve som spennende og interessant. Istedenfor at lærerne skal bli fortvilet over at planen er så uspesifikk

at de ikke skjønner hva de skal gjøre, håper han de ser på det som en mulighet til å kunne gå i dybden på noen ting. At de ikke lenger er bundet av «27 kulepunkter» det neste året.

Einar Thomassen har ikke en sterk formening rundt hvorvidt enkelte religionene bør nevnes ved navn eller ikke. Han synes uansett at læreren skal ha kompetanse nok til å behandle de religionene de synes er riktig. Men han synes likevel det aller svakeste ved nye læreplanen er at man går bort fra faktakunnskaper om eksempelvis religionene.

4.3 Lærerens kompetanse og undervisningsplanlegging

Sissel Undheim er positiv til at de har greid å slanke kompetansemålene. Samtidig sier hun at det er en plan som stiller mye høyere krav til lærernes fagkompetanse. Det vil ikke lenger være et fag der du bare kan sette hvem som helst til å undervise. Læreren må ha fagkunnskap for å greie å sette det til undervisning. Hun frykter at lærebokforfatterne blir de som fortolker læreplanen, og at lærebøkene blir en hvilepute for mange lærere. Samtidig sier Sissel at lærere nå får et større handlingsrom, og autonomi til å kunne utvikle faget selv. Når det gjelder lærebøkene i faget, antar Sissel at en egentlig bare kan revidere og slanke de lærebøkene som allerede er på markedet. Hun sier at siden så mye er åpent, kan mye av det som allerede har vært tema i faget fortsatt være der.

Einar Thomassen innleder med å si at han ikke har satt seg grundig inn i den, men at han får en følelse av at den stiller større krav til lærerens kompetanse. Han hevder at en konsekvens ved den foreslåtte læreplanen, er at faglig svake lærere vil bli slaver av læreboken. Han påpeker at dette ikke er gunstig pedagogisk sett. Elevene bør oppleve at det er lærerens personlig faglige engasjement som driver faget, sier han.

Knut Aukland er også overbevist om at den foreslåtte læreplanen stiller nye krav til læreren. Dette fordi en ikke lenger bare enkelt kan finne frem til konkrete kompetansemål å planlegge undervisningen ut fra. I den nye planen er kompetansemålene mer overordnet, og en må konkretisere mye av stoffet selv, sier han. Han trekker også frem at det viktigste ikke lenger er at elevene skal sitte igjen med en viss mengde kunnskap og fakta om de ulike tradisjonene. Det som er viktig nå, er at elevene skal kunne få en forståelse og en evne til å utforske noe. En konsekvens av dette, hevder han, er at en ikke lenger kan legge opp prøver med spørsmål som for eksempel «Hvilket år ble Buddha født»? Men man må for eksempel heller spørre «Hvordan kan man finne ut hva buddhister tror?» Dette er en stor endring.

Da han får spørsmål om planen vil få konsekvenser for lærebøkene i faget, svarer han først med et kontant ja, og sier at lærebøkene må skrives på nytt. Men så nyanserer han svaret sitt litt, og sier at det ikke er sikkert alt må omskrives. Det han likevel håper på, er at det i fremtiden vil utvikles ressursider som kan brukes i stedet for lærebøker. En nettside man ikke leser fra a til å, men som man kan utforske i. Han bruker Wikipedia som eksempel, det er ingen som ville lest Wikipedia fra start til slutt, sier han, for den har hverken en start eller en slutt. Knut mener den nye læreplanen legger til rette for at en sånn type læreverk kan brukes i undervisningen, og erstatte tradisjonelle lærebøker.

4.4 Ulik undervisning og kunnskapsbase hos elevene

Sissel Undheim tror den nye læreplanen kan gi økt forskjeller mellom ulike skolars undervisning i faget. Hun sier at vi allerede vet at faget ikke er høyt prioritert, og at det allerede er ganske store tolkningsforskjeller av hva som egentlig er viktig, hva som er hensikten med faget, og hva som er den enkelte lærers motivasjon for å undervise i dette faget. Hun sier den vil kreve at lærerne faktisk får mer tid til å jobbe med faget, og til å planlegge undervisning, og det tror hun ikke skolen er klare for å prioritere.

Einar Thomassen er helt sikker på at den nye planen vil kunne føre til forskjeller i ulike skolars undervisning i faget. Han begrunner dette med at det blir veldig opp til den enkelte lærers kompetanse. Han utdyper:

Så det blir jo sikkert et problem.. nå vet jeg ikke helt hvordan dette er organisert, men en skal jo ha noen felles prøver og den slags, ikke sant. Og hvis en da underviser på ganske forskjellige måter, så får vel det konsekvenser der for en del.. en skal samtidig tilpasse seg en eller annen felles mal.

Svaret er ja, sier Knut Aukland. Forskjellen i spesifikke kunnskaper om de enkelte religionene vil nå være forskjellig. Ikke bare mellom skoler, men også på samme trinn. Aukland eksemplifiserer på følgende måte:

Si at i 9b, så er det en lærer som er veldig interessert i Sikhismen, og de elevene kan forklare ulike ting om den religionen, for eksempel ritualer eller fortellinger. Mens i 9a kan det hende de har brukt mer tid på kristendommen, og kan svare på akkurat de samme spørsmålene om hva et ritual er, eller hvilken funksjon fortellinger kan ha eller hvordan kjønn kan komme opp som temaer i fortellinger. Så... men tanken er jo at de

skal kunne... de skal ha like ferdigheter til å kunne forklare hva ritualer er eller hvordan fortellinger kan si noe om kjønn, men de konkrete eksemplene vil jo da kunne være forskjellige.

4.5 Politiske begrensninger

Spørsmål rundt fagets politiske dimensjon var ikke inkludert i mine forberedte spørsmål til informantene. Dette fordi jeg på dette tidspunktet ikke var bevisst de omfattende virkningene politiske interesser har på faget. Likevel var dette et tema samtlige av informantene kom inn på under intervjuene. Sissel sier at hun opplever at faget er blitt et politisk forhandlingskort, og at det virker demotiverende på henne som fagperson når politikerne alltid skal ha det siste ordet. Einar Thomassen forteller om da han var med i læreplangruppen i 2002, hvor de opplevde at det de kom med ble overstyrt av politikerne. Thomassen sier at de politiske kompromissene er med på å ødelegge fagligheten i faget. Knut Aukland opplever at de politiske og institusjonelle begrensningene som allerede forelå før den nye læreplanen ble laget, er læreplanens største svakhet. Om endringen som førte til at formuleringen «religioner og livssyn» ble endret til «kristendommen og andre religioner og livssyn», sier han følgende:

Altså lederen har jo forklart hvorfor det skjedde, og det var jo bare at politikere sier fra til udir, også sier udir fra til den gruppa, at dere må passe på at dere nevner kristendommen.

5.0 Tolkning og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte relevant teori og resultat av intervju i lys av oppgavens problemstilling: Hvilke didaktiske konsekvenser kan følge av den nye læreplanen i KRLE? Drøftingsdelen er inndelt i fire deler, hvor de tre første tar for seg hvert av delspørsmålene som er formulert til problemstillingen. Deretter vil jeg drøfte hvorvidt vi står ovenfor et paradigmeskifte i KRLE-faget.

5.1 Dybdelæring

Det første forskningsspørsmålet underordnet problemstillingen, er hvorvidt den nye læreplanen tilrettelegger for dybdelæring på en annen måte enn den nåværende planen. Som vist i resultatdelen, stiller Knut Aukland seg positiv til at antall kompetansemål er redusert.

Dette mener han vil føre til økt dybdelæring hos elevene, ettersom lærere nå er gitt en ny frihet til å gå dypere inn på enkelte tema. Følgelig tilrettelegger den nye læreplanen for dybdelæring. Å arbeide med å fremme dette, synes han er et steg i riktig retning. Samtidig stiller han seg noe kritisk. For selv om den foreslåtte planen legger til rette for dybdelæring, er Auklands oppfatning at den ikke viser *hvordan* det skal skje. Utdanningsdirektoratet har definert hva de legger i begrepet. Men ut fra førsteamanuensis Auklands svar, tyder det på at det likevel ikke foreligger tilstrekkelige retningslinjer for hvordan dette arbeidet skal foregå. Gregersen (2018, s.7), mener det er grunn til å tro at mange lærere er usikre på hva begrepet faktisk rommer, og hvilke konsekvenser det får for den pedagogiske praksisen. Det kan tenkes at det vil være utfordrende for en lærer å tilrettelegge for dybdelæring, dersom de ikke vet hva slik praksis innebærer, og det ikke fremkommer godt nok i styringsdokumentene. I sin bokanmeldelse av *Dybdelæring*, stiller Monica Melbye-Lervåg (2019, s.3) seg også kritisk til dybdelæringsbegrepet. Slik det presenteres i boken til Fullan et.al, opplever hun at metodene for å arbeid med dybdelæring i skolen ikke er overbevisende.

Knut Aukland hevder altså at læreplanen i KRLE ikke tydeliggjør i tilfredsstillende grad hvordan dybdelæringen skal oppnås. Men at kompetansemålene er redusert og mer åpne mener han tilrettelegger for det. Samtidig belyser teorikapittelet at redueringen av kompetansemålene ikke isolert sett bidrar til dybdelæring. Flere faktorer spiller en rolle i dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dermed kan det være hensiktsmessig å også ha rammene rundt i bakhodet, for at det skal bli meningsbærende. Dersom en har en overordnet tanke om at alt henger sammen, kan det tenkes at kompetansemålene gir mer mening enn dersom en ser for seg KRLE som avgrenset enhet. Et eksempel på dette er de tverrfaglige temaene, som skal implementeres i alle fag. Aukland opplever at metodene for å oppnå dybdelæring ikke kommer tydelig frem. Da kan det tenkes at det å jobbe med de tverrfaglige begrepene, er en av metodene lærerne nå skal benytte som en integrert del av undervisningen for å oppnå dybdelæring.

Einar Thomassen stiller seg mindre positiv til at dybdelæring er blitt så styrende i den nye læreplanen, da han får en følelse av at det skal skje på bekostning av faktalæring. Thomassen fremhever at faktakunnskaper også er viktig, og ville heller sett at læreplanen hadde tatt utgangspunkt i noe mer konkret stoff. Fullan et al. (2018, s. 53), hevder at dybdelæring oppnås når elevene får utforske, og at det er sånn en tilegner seg kunnskap. Denne teorien motstrider altså Thomassens syn om at det er meningsløst å utforske noe en ikke har kunnskap om på forhånd. Den nye læreplanen tar avstand fra at det viktigste målet er å tilegne seg mest

mulig konkrete fakta om de enkelte religionene (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Samtidig kan en hevde at det ikke er noe i planen som utelukker at elevene skal lære seg faktakunnskaper. Derimot legger den til rette for at en skal kunne gå i dybden på enkelte temaer, og at elevene er mer aktive i læringsprosessen.

Et annet faktum som kan diskuteres, er timeantallet som er forbeholdt KRLE-undervisning. På ungdomstrinnet har KRLE-faget eksempelvis bare 153 timer i løpet av tre år (Utdanningsdirektoratet, 2015). I høringsbrevet fastslås det at dette ikke endres (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med bakgrunn i dette kan en hevde at tidsbegrensningen kan bli et hinder for dybdelæringen. Det er ikke tilstrekkelig at læreplanen legger til rette for dybdelæring, dersom undervisningstiden ikke samsvarer med målet om dybdelæring. Det er mye som skjer i skolen, også utenom ordinær undervisning. Eksempler på dette kan være heldagsopplegg, kulturelle besøk eller vurderingssituasjoner. Et fag som KRLE er veldig sårbart når det allerede er tildelt så få timer. Dersom mye uforutsett skjer en periode, kan det plutselig ha gått et par uker uten at klassen har hatt undervisning. Dette kan sette en brems på undervisningen i faget. Det kan tenkes at det vil være vanskelig å få til god dybdelæring dersom det går lang tid mellom hver KRLE-time.

5.2 Betydning for lærerens kompetanse og undervisning i faget

Det neste forskningsspørsmålet i problemstillingen handler om hvilke konsekvenser den nye læreplanen vil få for lærerens kompetanse og undervisning i faget. Alle informantene er samstemmige om at den nye læreplanen stiller høyere krav til lærerens fagkompetanse. Kompetansemålene er mer overordnet, og må i større grad konkretiseres av læreren. Sissel sier at en ikke lenger kan sette inn ufaglærte til å undervise i faget, men at læreren er nødt til å ha fagkompetanse for å evne å omsette læreplanen til undervisning. Læreplanen som er gjeldende i faget nå, rommer veldig konkrete kompetansemål. Det kan derfor tenkes at det for en ufaglært ikke ville vært umulig å undervise i faget, i alle fall ikke for en kortere periode. Med den nye planen vil en mulig konsekvens være at dette blir en adskillig større utfordring.

Både Thomassen og Undheim konkluderer med at de lærebøkene som allerede er på markedet stort sett kan brukes, ettersom mye er åpent. Aukland mener på sin side at det er behov for å supplere med tilleggsstoff, og eksemplifiserer med en ressurside lignende Wikipedia. Et av kjerneelementene i den nye læreplanen, er å utforske religion med ulike metoder (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kanskje legger et slikt kjerneelement til rette for nettopp en

slik ressurside som Knut foreslår. En kunnskapsbank hvor elevene kan utforske religion. Fullan et al. (2018, s. 219) fremhever også mulighetene dagens teknologi gir elevene til å skape og oppdage ny kunnskap.

For at et paradigmeskifte skal inntre, må det oppstå endringer som det etablerte paradigmet ikke har rom for (Kuhn, 2002, s. 92). Dersom den nye læreplanen åpner for at de nåværende lærebøkene fremdeles kan anvendes, slik to av tre informanter spår, er dette noe som taler mot et paradigmeskifte i faget. «Faglig svake lærere vil bli slaver av læreboken» (Einar Thomassen). Dersom de gjeldende lærebøkene består, og faglig svake lærere i stor grad lener seg mot disse ettersom kompetansemålene er så åpne, kan det også tenkes at undervisningen ikke endres i så stor grad som læreplanen egentlig legger opp til.

På en annen side, taler funnene også nettopp for at ulikhetene i undervisningen kan bli større. Ettersom lærerne blir gitt en ny frihet som følge av åpne kompetansemål, blir det opp til læreren å bestemme hva som blir gitt størst fokus, som Knut eksemplifiserer. På den ene siden kan en argumentere med at dette ikke er problematisk, ettersom elevene uansett vil ha kunnskap om eksempelvis hva et ritual er. Det er bare konkrete eksempler som vil variere alt etter hva læreren har vektlagt i undervisningen. Og som læreplangruppa fastslo i høringsbrevet, er ikke målet lenger at elevene skal sitte igjen med de samme faktakunnskapene om hver religion. Målet er i større grad en bredere religionsforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019c). På en annen side, kan en hevde at det store handlingsrommet fører til vanskeligheter under felles eksamener, som Einar Thomassen spår. Forskjellene i konkrete kunnskaper hos elevene, kan være så varierende at det kanskje skaper utfordringer når det eksempelvis skal avholdes muntlig eksamen i 10.klasse. Det vil trolig kreve mer forberedelse for en ekstern sensor før en muntlig eksamen. Sannsynligvis må det legges mye mer arbeid i fagrapporter fra læreren i forkant, ettersom undervisningen kan variere i stor grad fra skole til skole, og fra klasse til klasse.

5.3 Didaktiske konsekvenser ved at verdensreligionsmodellen forsvinner

Som presentert i teorikapittelet, har den nye foreslåtte læreplanen gått bort fra å inndele kompetansemålene etter de ulike verdensreligionene. Det tredje delspørsmålet i problemstillingen, var hvordan overgangen fra verdensreligionsmodellen til en mer funksjonalistisk tilnærming til religionene vil påvirke undervisningen. Knut synes at den nåværende inndelingen gir et bilde av at religionene kan ses på som atskilte bokser, og at den

mer funksjonalistiske tilnærmingen i den foreslåtte læreplanen er mer i tråd med en religionsvitenskapelig religionsforståelse. Han er derfor positiv til at den nye planen har gått i retning av en mer funksjonalistisk tilnærming til religionene. Likevel tror han ikke endringene i undervisningen vil bli så store. Masuzava (2005 i Anker, 2017, s. 32), hevder at verdensreligionene først fikk en fremskutt stilling på 1930-tallet. Fremdeles er det disse fem som er gitt en særstilling i den norske læreplanen. Verdensreligionsbegrepet har med andre ord vært en etablert betegnelse om de fem religionene i lang tid. Lærerne er godt vant til disse religionene, og det kan derfor tenkes at mange lærere velger å fortsette en undervisning som tar utgangspunkt i disse. En kan også påstå at den nye læreplanen fremdeles nettopp legitimerer en undervisning som baserer seg på verdensreligionsmodellen.

For det kan hevdes at verdensreligionsmodellen er tatt inn igjen på en snikmåte i det siste utkastet, som Sissel sier. De fem religionene, i tillegg til sikhismen, er nå navngitt innledningsvis i det nyeste utkastet. En konsekvens kan følgelig bli lik undervisning. Særlig dersom de lærebøkene som er ute på markedet nå, ikke blir erstattet. Disse lærebøkene er utformet under et paradigme hvor verdensreligionene er styrende. Dersom undervisningen fortsatt tar utgangspunkt i de samme lærebøkene, kan det dermed tenkes at en forståelse av religionene som avgrensede bokser ikke opphører. Når det er sagt, er det ikke lenger spesifisert kompetansemål under hver religion. Resultatet kan dermed tenkes å gå begge veier. På den ene siden står læreren nå friere til å bruke sin profesjonelle kompetanse og autonomi til å fokusere undervisningen. Planen frigjør læreren til å jobbe på en annen måte. En kan gå i dybden på enkelte religioner og tema, og samtidig se på religion i et større perspektiv, utover denne verdensreligionsmodellen. Men ettersom mye fremdeles er så åpent og lite konkret, gjør dette også at en kan fortsette som før. Læreplangruppas ønske er som nevnt likevel at elevene skal få en bredere religionsforståelse, fremfor et mål om at elevene skal sitte igjen med en rekke faktakunnskaper om enkelte religioner. Funn fra intervju kan likevel tyde på at endringene ikke nødvendigvis blir så drastiske.

Det som fremkommer av intervjuet med Sissel Undheim, er at hun synes det mest problematiske er at kristendommen er den eneste religionen som blir nevnt spesifikt i kompetansemålene. Hun mener dette et skritt tilbake, og at enkelte kan tolke dette som et utvidet kristendomsfag. Det signaliserer at kristendommen er normen, og at den får en særskilt plass. Likevel er fagets innhold per dags dato forbeholdt ca. 50% kristendomsundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er politisk gitt at kristendommen skal romme en større del av faget enn de andre religionene. Dermed er det

gjærne ikke så sjokkerende at den har fått en mer fremtredende posisjon i kompetansemålene. I den forrige læreplanen hadde også kristendommen et høyere antall kompetansemål under seg enn de andre religionene. K-en er fremdeles beholdt, også etter denne fagfornyelsen. Derimot kan det diskuteres om kristendommens særegne stilling i faget er velbegrunnet. I dagens multikulturelle samfunn, hvor stat og religion skal være delt, kan en stille seg undrende til hvorvidt dette er riktig. Sissel frykter at noen kan ønske å tolke faget som et utvidet kristendomsfag. Samtidig må en kanskje gi tillit til at lærere som profesjonelle yrkesutøvere ikke lar subjektive trosoppfatninger påvirke deres lærerarbeid.

5.4 Mislykket paradigmeskifte i KRLE?

Teoridelen belyser paradigmebegrepet, og hva som legges til grunn for at det Kuhn omtaler som en vitenskapelig revolusjon, som vi også kan kalle et paradigmeskifte, inntre (Kuhn, 1962, s. 92). Står vi ovenfor et paradigmeskifte i KRLE-faget? Flere funn underbygger at svaret på dette er ja. Dybdel ring er blitt et nytt satsningsområde i fagfornyelsen. For å nå målet om økt dybdel ring hos elevene, var det følgelig nødvendig å begrense antall kompetansemål i læreplanene. I læreplanen til KRLE-faget, gjør dette at faktakunnskaper om religionene er vektlagt i mye mindre grad enn tidligere. Dette taler for et paradigmeskifte, ettersom det etablerte paradigmet ikke gir rom for tilstrekkelig dybdel ring grunnet et stort antall kompetansemål, som også til en viss grad bygger på overflatekunnskap. Det kan dermed hevdes at gjeldende paradigme ikke har rom for endringene som følger av den nye læreplanen.

Som vist tidligere i oppgaven, omtales det etablerte paradigmet ofte som verdensreligionsparadigmet, da verdensreligionsmodellen er styrende i læreplanen. Trine Anker (2017), har rettet et kritisk blikk mot denne organiseringen. Intervjuene viser at også Sissel Undheim og Knut Aukland deler hennes oppfatning. Undheim og Aukland mener en funksjonalistisk tilnærming til religionene er å foretrekke, fremfor det som er realiteten i dag. Funnene indikerer også at fagmiljøet ønsker et paradigmeskifte. Samtidig må dette bildet nyanseres. Einar Thomassen stiller seg nemlig noe mer nølende. Han oppfatter dybdel ring som bra, og tar ikke helt avstand fra en mer funksjonalistisk tilnærming. Likevel mener han at dybdel ring og utforskningen som fremmer dette, ikke kan skje uten at elevene har en grunnleggende kunnskapsbase på forhånd. Derfor mener han at læreplanen burde ta utgangspunkt i konkret fagstoff, også om de ulike religionene. Her ser vi også en spenning

mellom fagpersonene. Så en kan ikke konkludere med at hele fagmiljøet ønsker et tydelig skifte. Om funn hadde vist enighet mellom alle tre informantene, kunne en fremdeles ikke konkludert med at hele fagmiljøet ønsker et paradigmeskifte. Antallet informanter i dette prosjektet er uansett for snevert til å trekke en slik konklusjon. Når det er sagt, er det tydelig at store deler av fagmiljøet ønsker et paradigmeskifte. Førsteutkastet til læreplanen som ble publisert i oktober i fjor, synliggjør også dette. Læreplangruppa, som består av personer innenfor fagfeltet, hadde i første omgang ikke nevnt noen religioner ved navn (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette antyder at de hadde en intensjon om å opphøre verdensreligionsparadigmet.

Står vi ovenfor et mislykket paradigmeskifte i KRLE-faget? Læreplanen representerer store endringer som det nødvendigvis ikke er rom for i det gjeldende paradigmet. Samtidig er et skifte altså ønskelig fra store deler av fagmiljøet. Likevel er det også faktorer som indikerer at det ikke oppstår et paradigmeskifte med det første. Sissel Undheim mener at lærebøkene som er på markedet i dag, også kan anvendes når den nye planen trer i kraft, ettersom mye er så åpent. Selv om Knut foreslår et nytt type læreverk, avfeier heller ikke han muligheten for at de eksisterende lærebøkene fremdeles kan brukes. Om en fremdeles kan anvende de samme lærebøkene, taler dette mot et paradigmeskifte i faget. Dersom den nye læreplanen også gjør at faglig svake lærere blir slaver av læreboken, slik Einar Thomassen spør, vil undervisningen hos disse lærerne fremdeles ta utgangspunkt i de samme religionene og det samme kunnskapsstoffet. Dermed oppstår det ikke et paradigmeskifte.

Som vist i teorikapittelet, skrev Adrian Johansen Rinde en kommentartekst til en av KRLEpoddens episoder om fagfornyelsen. Der stiller han seg kritisk til det han oppfatter som politisk styring under læreplanarbeidet i KRLE. Han refererer med det til at formuleringen «religioner og livssyn» i det første utkastet, ble endret til «kristendommen og andre religioner og livssyn» i det siste utkastet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Rinde mener dette fremstår som et resultat av politisk styring, da han er tvilsom til at det er en revurdering foretatt av læreplangruppa (Rinde, 2019). Intervjuene med informantene, bærer også preg av en frustrasjon over at faget er blitt et politisk forhandlingskort. Dersom den overnevnte formuleringen hadde blitt stående slik den opprinnelig var i det første utkastet, ville verdensreligionsparadigmet trolig blitt svekket i større grad. Det er grunn til å anta at læreplangruppas intensjon var et paradigmeskifte i KRLE. Likevel er den politiske modellen i Norge slik at skole også er politisk. Mye tyder på at arbeidet for å endre faget i den grad at en

får et paradigmeskifte, har vært mislykket. Rådende politiske styringer, kan tenkes å være en av de sentrale årsakene til dette.

6.0 Avslutning

Fornyelsen av Kunnskapsløftet er for lengst igangsatt, og i 2020 starter innføringen av nye læreplaner i alle fag. Som fremtidig lærer i KRLE, ønsket jeg derfor å undersøke hvilke didaktiske konsekvenser dette vil kunne få for KRLE-faget. En kan ikke gi en entydig konklusjon på hvilke didaktiske konsekvenser som faktisk vil følge av den nye læreplanen. Dette kan ikke besvares på nåværende tidspunkt, men er et spørsmål for fremtiden. Oppgaven belyser likevel mulige utfall. Teoridelen kaster lys over dybdelæringsbegrepet, som er et viktig satsningsområde i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Funn tyder på at det er gjort endringer i planen som skal tilrettelegge for dybdelæring. Likevel kan det se ut til at planen ikke legger tydelige nok føringer for *hvordan* dette skal skje. Einar Thomassen er også kritisk til at læreplanen inneholder lite konkret faktastoff, da han opplever dette som nødvendig for å kunne undre og utforske, som planen vektlegger.

Materialet tyder også på at den foreslåtte læreplanen stiller høyere krav til lærerens fagkompetanse, da læreplanen er åpen og lite konkretisert. Dette medfører et større handlingsrom for læreren. Følgelig kan faglig sterke lærere få frihet til sitt eget uttrykk, og de kan gå dypere inn på enkelte emner. Funn tyder også på at dette kan medføre store forskjeller mellom læreres undervisning og elevenes kunnskapsbase. Samtidig belyser oppgaven at den åpne planen kan føre til at faglig svake lærere klamrer seg til læreboken i enda større grad. Dermed er det ikke gitt at endringen i undervisningen nødvendigvis blir så stor, særlig om dagens lærebøker ikke fornyes. En videre konsekvens av dette kan antas å være at verdensreligionene fremdeles blir styrende i faget.

For selv om funnene i oppgaven tyder på at et paradigmeskifte i KRLE er ønskelig fra fagmiljøet, kan det av ulike årsaker se ut til at forsøket på å få til dette i noen grad har vært mislykket. I det nyeste utkastet er de såkalte verdensreligionene igjen nevnt ved navn innledningsvis, og kristendommen har fått en særskilt stilling i kompetansemålene. Dette kan muligens skape hindringer i bestrebelsen etter å opphøre en verdensreligionssentret undervisning og fremme et bredere religionsperspektiv. Fremtiden vil vise hvilke didaktiske konsekvenser den nye læreplanen i KRLE-faget fører med seg. Endringer kan fremdeles

forekomme før læreplanen blir fastsatt som forskrift. I mellomtiden får vi vente i spenning på det endelige utkastet.

7.0 Referanseliste

- Andreassen, B. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I S. Undheim & M. Von der Lippe (Red), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.25-35). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo : Abstrakt.
- Dahlum, S. (2018, 20.februar). Validitet. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (med Gregersen, F.T). (2018). *Dybdeløring*. (F.T. Gregersen, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- KRLEpodden. (2017). *Verdensreligionsmodellen*. Hentet fra <https://krlepodden.fireside.fm/3>
- Kuhn, T.S. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. (Tjønneland, E. & Holm-Hansen, L. Overs.) Oslo: Spartacus.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Norsk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, s.1-4. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1534>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rinde (2019). Hvilke lærere ønsker vi? I *KRLEpodden*. Hentet fra <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/10/31/ny-lreplan-3-hvor-mye-skal-barns-egne-flelser-og-erfaringer-innvolveres?rq=selvutvikling>
- Røys, H., Huseby, R. & Gjøsund, P. (2007). *Didaktikk i skolen*. Oslo: Damm.
- Svendsen, Lars Fredrik Håndler. (2019, 20. februar). Thomas S. Kuhn. I Store norske leksikon. Hentet 9. mai 2019 fra https://snl.no/Thomas_S._Kuhn
- Undheim, S. (2019, 28.mars). Uenighetsfaget. Hentet fra <https://dagens.klassekampen.no/2019-03-28/uenighetsfaget>
- Undheim, S. & Von der Lippe, M. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I S. Undheim & M. Von der Lippe (Red), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.11-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 18.oktober). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/279?notatId=526>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18.mars). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=688>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 15. januar). Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18.mars). Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=661>

Utdanningsdirektoratet (2019d, 13.mars). Dybdeløring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Didaktiske konsekvenser av fagfornyelsen i KRLE-faget?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke de didaktiske konsekvensene av fagfornyelsen i KRLE-faget, dersom det foreløpige utkastet som er foreslått blir gjeldende. Skrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I bacheloroppgaven vil jeg se på fagfornyelsen av 2020 – med sikte på KRLE-faget..

Den nye læreplanen medfører endringer som vil få konsekvenser for lærerens undervisning i faget. Læreplanen trer i kraft høsten 2020, og vil dermed være gjeldende når jeg selv skal ut i skolen å undervise. Formålet med denne bacheloroppgaven er derfor å undersøke de didaktiske konsekvensene av den nye læreplanen. Med det foreslåtte utkastet som utgangspunkt, er oppgavens problemstilling følgende:

Hvilke didaktiske konsekvenser følger av den nye læreplanen i KRLE?

4. I hvilken grad tilrettelegger den nye læreplanen for dybdelæring hos elevene?
5. Hvilke konsekvenser vil den nye læreplanen ha for lærerens kompetanse i faget og undervisningsplanlegging?
6. Hvordan vil overgang fra verdensreligionsmodellen til en mer funksjonalistisk tilnærming til religionene påvirke undervisningen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Høgskulen på Vestlandet / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved førsteamanuensis Michael Ivan Hertzberg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min undersøkelse ønsker jeg å ha med synspunkter fra erfarne fagfolk med god kompetanse innenfor religionsdidaktikk. I tillegg til deg er det to andre fagpersoner som også får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta, innebærer det at du er med på et muntlig individuelt intervju. Her ønsker jeg å høre dine synspunkter rundt fagfornyelsen i KRLE, og hvilke didaktiske konsekvenser du tenker vil følge av den nye læreplanen. Gjennom en semistrukturert intervjuguide, vil du få mulighet til å komme med utfyllende og komplekse svar, samt dele av egne erfaringer. Intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. Siden du selv er forsker og publiserer artikler har jeg ikke mulighet til å garantere deg full anonymitet, blant annet fordi synspunkter kan være gjenkjennbare. Derfor vil en deltagelse innebære at du blir identifisert med navn og stilling i prosjektet. For å unngå misforståelser og sikre at det jeg skriver stemmer, vil jeg i etterkant av intervjuet transkribere og sende tilbake til deg for godkjenning og eventuell korrigerings. Intervjuet vil ikke ta mer enn 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og dersom du ønsker kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å ikke delta, eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Men du vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi har avsluttet forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 3. juni 2019, og lydopptaket vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Michael Ivan Hertzberg, tlf. 4114 40 94

- Vårt personverntilbud: Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger ved HVL, epost personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvernombudet@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fagfornyelsen i KRLE-faget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

At opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Presentere meg

- Jeg vil starte med å presentere meg selv
- Presentere prosjektet
- Fortelle at intervjuet vil dokumenteres med lydopptak, som senere skal transkriberes og sendes tilbake til informant for godkjenning.
- Informere om at informanten når som helst kan avslutte intervjuet

Åpningsspørsmål til informant

- Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?
- Hvilken stillingstittel har du?
 - Og hva innebærer den i praksis?
- Har du arbeidet i grunnskolen tidligere? Som lærer i KRLE?
 - Hvilket trinn? Hvor lenge?

Introduksjonsspørsmål

- På hvilken måte har læreplanen i KRLE noe å si for ditt arbeid?
- Hvilke tanker har du rundt den nåværende læreplanen i KRLE-faget i grunnskolen?

Overgangsspørsmål

- På hvilken måte har du fulgt prosessen med å utvikle nye læreplaner?

Nøkkelspørsmål

- Hvilke umiddelbare tanker gjorde du deg da du fikk se den nye foreslåtte læreplanen i KRLE?
- Opplever du at foreslåtte læreplanen tilrettelegger for dybdelæring?
- I det nye forslaget er den såkalte «verdensreligionsmodellen» tatt bort, hva synes du om dette valget?
 - Hva vil være de didaktiske konsekvensene av dette være, mener du?
- Stiller den nye læreplanen i KRLE andre krav til læreren i enn den nåværende læreplanen gjør?
 - På hvilken måte?
- Hva vil den nye læreplanen ha å si for lærebøkene i faget?
- Hvilke andre aspekt av den nye læreplanen har du lagt spesielt merke til?

- Hvorfor?
- Hva er dine tanker rundt dette?
- Hva er den nye læreplanens sterkeste side?
- Hva er den nye læreplanens svakeste side?

Avslutning

- Opplyser informanten om at intervjuet nå nærmer seg slutten
- Har du andre tanker/innspill rundt de didaktiske konsekvensene av den nye læreplanen som du ønsker å kommentere?