

# Om danning og livsmeistring

*Døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget*

Av Anne Brit Lauvsnes

*I KRLE-læreplanen RLE01-03 (Kunnskapsløftet 2020) har «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» fått ei sentral rolle som eit kjerneelement i faget. I denne artikkelen diskuterer eg på teoretisk grunnlag korleis undervisning som aktualiserer døden, også som eksistensielt tema, kan styrke dannelsingsdimensjonen i religions- og livssynsfaget. Dette vert gjort med utgangspunkt i Wolfgang Klafki sin danningsteori og didaktiske teori og Kirsten M. Andersen og Lakshmi Sigurdsson sin modell for danning til religiøs (og livssynsrelatert) myndighet. Eg utforskar korleis temaet ligg implisitt i delar av KRLE-faget sitt emneinnhald, og viser dette gjennom eit døme på eit mogleg undervisningsopplegg. Med dette synlegjer eg også den nære samanhengen mellom det KRLE-faglege kjerneelementet «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» og det overordna tverrfaglege temaet «livsmeistring».*

**Nøkkelord:** Danning, didaktikk, eksistensielle tema, døden, religions- og livssynsfaget, KRLE

ANNE BRIT LAUVSNES (f.1978), stipendiat i danning og didaktiske praksisar ved Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen. E-post: [abla@hvl.no](mailto:abla@hvl.no)

## INNLEIING

Den nye læreplanen for grunnskulen, Kunnskapsløftet 2020, gir eksistensielle spørsmål ei sentral rolle i læreplanen for kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), heretter omtalt som RLE01-03. Faget står djupt forankra i dannelsingsopdraget til skulen, som mellom anna kjem til syne gjennom faget sine haldningsmål (som til dømes respekt og toleranse) samt i kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Frå første læreplan i faget kom i 1997 (L97) har enkelte argumentert for at faget bør helle mot eit reint kunnskapsfag (Andreassen, 2014). Andre har vore ueinige i dette, og argumentert for at det største dannelsingspotensialet i faget ligg i korleis kunnskap rører ved og utfordrar elevane (Selvik, 2005, s. 152). Det kan difor diskuterast om dannelsingspotensialet i faget blir nytta fullt ut dersom kunnskapsstoffet ikkje blir kombinert med elevane sine eigne refleksjonar og deira eiga personlege utvikling.

I fyrste del av artikkelen vil eg skildre nokre viktige endringar i den overordna forståinga av religions- og livssynsfaget i norsk samanheng, med skiftande

målsettingar i pedagogiske og didaktiske perspektiv i læreplanane frå L97 til LK20. Deretter presenterer eg Klafki sitt dannelsingsomgrep (Klafki, 2001) for å belyse dannelsingspotensialet i dagens religions- og livssynsfag. Eg utforskar korleis dannelsingsperspektivet til Klafki legg grunnlag for at eksistensielle spørsmål kan ha ei legitim rolle i religions- og livssynsfaget, ved å synleggjere korleis døden som eksistensielt tema kan løfte fram både dei materiale og formale aspekta ved danning.

Artikkelen er ei teoretisk drøfting av fagforståinga av KRLE-faget, basert på ein innhaldsmessig ideanalyse ut frå sentrale tekstar i den pågåande faglege diskusjonen og den nye læreplanen. Religions- og livssynsfaget i Noreg har ei relativ kort faghistorie og kan seiest framleis å vere i ein dannande fase. Difor er det viktig å utforske og utvikle idear om kva faget kan og bør vere. Eg tek utgangspunkt i tekstar som uttrykker fagforståinga og fagdiskusjonen i KRLE i dag, inkludert den nye læreplanen RLE01-03. Dette knyter eg saman med tekstar som er relevante for inkluderinga av eksistensielle tema i faget. Deretter undersøker eg korleis ideen om døden som eksistensielt tema kan utvikle ein fagdidaktikk som tek i vare dannelsingsdimensjonen i faget. Dette vil eg gjere ved å undersøke i kva grad Kirsten M. Andersen og Lakshmi Sigurdsson (2019, 2020) sin modell for danning til religiøs myndigheit kan nyttast som didaktisk verktøy for døden som eksistensielt tema i faget. Modellen legg vekt på å støtte opp om elevar si læring og danning slik at dei utviklar evna til å ta aktive og medvitne val også på religions- og livssynsfeltet. Til sist vil eg knyte dette til læreplanen sitt tverrfaglege tema «folkehelse og livsmeistring».

## SKIFTANDE MÅLSETTINGAR OG PERSPEKTIV I LÆREPLANANE FRÅ 1997 (LK97) TIL 2020 (K20)

I 1997 endra styresmaktene det norske kristendomsfaget til eit felles religions- og livssynsfag for alle elevar. Faget vart klaga inn til både Sameinte Nasjonar sin komité for menneskerettar og Menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Begge instansane kritiserte faget, mellom anna fordi kristendommen vart presentert kvalitativt annleis enn andre religionar og livssyn, og at fritaksretten vart avgrensa (Plesner, 2013, s. 246).

På bakgrunn av dette vart det utarbeidd ein ny læreplan i 2008. På grunnlag av dei rettskraftige dommane vart løysinga mellom anna at læreplanen skulle vere objektiv, kritisk og pluralistisk. Forsking har indikert at lærarar fant det utfordrande å vere upartiske eller nøytrale 'nok' ut frå desse føringane (Fuglseth, 2016, s. 81; Skeie, 2017, s. 28–29). Som ei løysing på dette, foreslo mellom anna Bengt-Ove Andreassen (Andreassen, 2016, s. 19, 127) at faget ikkje lenger skulle vektlegge identiteten til barnet. I staden for identitetsutviklingsdimensjonen, burde faget konsentrere seg om brubyggarfunksjonen. Gjennom kunnskap om andre

ville faget føre til auka forståing (å bygge bruer) mellom menneske med ulike bakgrunnar, erfaringar og verdjar. Målet med faget vart i stor grad at elevar skulle lære om religionar, gjerne ut frå verdsreligionsparadigme. Å lære av religionar, derimot, vart frårådd. For å unngå å trakke for nære grensa til foreldre/føresette sin rett til å avgjere barns religiøse og moralske oppseding, vart mange lærarar svært varsame i undervisninga si (Moen, 2014, s. 306). Sjølv om elevar i større eller mindre grad ville utvikle identiteten sin på bakgrunn av ny kunnskap, skulle ikkje dette bli teke opp som tematikk i klasserommet (Andreassen, 2016, s. 127). Samtidig vart ein slik rein brubyggar-didaktikk kritisert frå fleire hald (Biesta & Hannam, 2016, s. 18; Nestby, 2017, s. 329; Skeie, 2017, s. 25–26), ein kritikk eg i stor grad seier meg einig i. Gert Biesta meiner at fokuset for religions- og livssynsfaget ikkje skal handle om identitet i form av «å finne seg sjølv», men om ei subjektivering, der elevar lærer å bli subjekta i sitt eige liv, og ikkje objekt for kva andre måtte ønske at dei skulle bli (Biesta & Hannam, 2021, s. 3, 18).

I den noverande læreplanen, RLE01-03, er ikkje dette skiljet tydeleg lenger. Tvert om vil eg argumentere for at danningmåla i den overordna læreplanen kjem klarare fram i RLE01-03 enn i noko anna fag sine læreplanar. Eit døme på dette er korleis det tverrfaglege temaet «folkehelse og livsmeistring» kjem til uttrykk i RLE01-03. Ifølgje den overordna læreplanen skal folkehelse og livsmeistring «[d]reie seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang, og personlege og praktiske utfordringar på best mogleg måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 13).

Når det tverrfaglege temaet vert teke inn i RLE01-03 vert det mellom anna knytt til at elevane skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Det skal også bidra til at elevane utviklar evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillingar som gjeld identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3–4).

Livsmeistring og evna til å handtere personlege utfordringar kjem også fram i eit av kjerneelementa i RLE01-03, «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar». Her vert det konstatert at heile faget skal handle om «ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde [på] gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Eksistensielle tema spelar med andre ord no ei sentral rolle i RLE01-03. Også under det tverrfaglege temaet «berekraftig utvikling» er eksistensielle tema med. Når det gjeld kompetansemål, kjem første mål knytt direkte til eksistensielle tema etter 7. trinn. Målet er at elevane skal kunne reflektere over eksistensielle spørsmål knytt til menneskets levesett og klodens framtid.

Omgrepet «eksistensielle tema» kan bli definert på ulike måtar. Generelt kan det skildrast som eit uttrykk for behovet mennesket har for å foredle og formulere erfaringar det får frå omgivnadane sine og for eksistens i vid forstand. Spørsmål av eksistensiell karakter vil vere eit steg i mennesket sitt forsøk på å tolke og forstå livet (Hartmann, 2018, s. 30; Pramling & Johansson, 1995, s. 126). I RLE01-03 blir eksistensielle tema forklart med korleis menneske har nærma seg spørsmål om mening, identitet og røyndomsbilete, gjennom religionar, livssyn, etikk og filosofi, og omgrepet «eksistensiell» er nemnt åtte gonger. Fire gonger heng det saman med utforsking, og fire gonger med refleksjon. Det er når det står saman med refleksjon at det er knytt til kompetansemål og undervegsvurdering (Utdanningsdirektoratet 2019b, s. 3). Altså er det refleksjon over, og ikkje utforsking av, eksistensielle spørsmål, elevane skal bli vurdert ut frå.

### UTFORDRINGAR OG POTENSIAL VED EKSISTENSIELLE TEMA I RLE01-03

RLE01-03 gir med andre ord eit særskilt rom for å undersøke eksistensielle tema i faget. Læreplanen opnar for at barn kan få utvikle kunnskap og språk som dei kan tolke og uttrykke livserfaringar gjennom. Eksistensielle tema og problemstillingar knytt til identitet vert løfta fram i RLE01-03, men det er ikkje noko krav til elevane at dei sjølv skal utvikle verken identiteten sin eller utforske *sine* eksistensielle spørsmål. Slik sett kan elevane framleis velje i hovudsak å lære *om* eksistensielle tema og identitetsutvikling, slik som læreplanmålet etter 7. trinn er eit døme på. Samtidig vil kunnskap alltid gjere noko med oss, sidan vi alltid lærer *av* kunnskap. Formuleringane i RLE01-03 opnar for at dei personlege prosessane kan vere ein uttalt del av undervisninga og læringsprosessane. Dersom undervisning i eksistensielle tema blir knytt til ei global utfordring åleine, utan at ein koplar på elevane sine egne erfaringar og deira eigen eksistens, vurderer eg det som at læreplanen ikkje vert fullt ut realisert.

Dette kan bli ein stor overgang for mange lærarar, ikkje berre fordi det eksistensielle er eit krevjande tema, men også fordi dei ikkje ynskjer å undervise noko som er mot foreldra si religiøse overtyding (Fuglseth, 2016, s. 83; Moen, 2014, s. 303–306). Lærarar har også synt til at eksistensielle tema bør ta utgangspunkt i kvart enkelt barn sine synspunkt, og at det er krevjande som undervisnings-tema i eit klasserom med mange barn til stades (Pramling & Johansson, 1995, s. 28). Forsking indikerer også at lærarar i religions- og livssynsfaget har vore meir tru mot læreplanar og lærebøker enn i mange andre fag (Bråten, 2014, s. 194; Tallaksen & Hodne, 2014, s. 362). Lærebøker blir forklart som ei av årsakene til at heile faget har vore tett knytt til verdsreligionsparadigme, der religionar og livssyn vert handsama og presentert etter meir eller mindre same mal. Bakgrunnen for verdsreligionsparadigme og oppdeling av ulike religionar er ikkje berre basert

på ulikskapar mellom religionar. Det har også bakgrunn i ein dikotomi mellom det religiøse og det sekulære. I eit slikt perspektiv vert religion framstilt som «det andre» i kontrast til det «nøytralt sekulære». Denne inndelinga har blitt kritisert frå fleire hald (Anker, 2017, s. 32; Flensner, 2018). Det er også døme på korleis pedagogar oppfattar seg sjølv som nøytrale, men ved djupare ettersyn formidlar ut frå eit sekulært perspektiv, eller på at «kulturen» i klasserommet ikkje gir rom for personleg tru (Flensner, 2018; Myhr, 2020, s. 126–127; Rosland, 2021, s. 240–241). Ved å opne for ein eksistensiell dimensjon i faget, vil det truleg komme fram fleire perspektiv og nyansar knytt til tru og livsforståing. Karin Kittelmann Flensner (2018) si forskning på religions- og livssynsfaget i Sverige viser døme på at klasseromsdiskusjonar som tek opp tema frå ein eksistensiell og utforskande vinkel, vert meir undersøkjande og undrande, og mindre polariserte og fastlåste, enn diskusjonar som nyttar verdsreligionar som utgangspunkt.

Flensner (2018) peikar også på at undervisninga ho observerte, i hovudsak ikkje klarte å ta utgangspunkt i elevane sine eigne formuleringar og tankar om livet og eksistensielle spørsmål, eller dei vanlegaste eksistensielle spørsmåla til barn og unge. Også i Noreg har elevar rapportert at faget ikkje handlar om deira eigne liv, og dersom faget har ein funksjon i deira liv, så er det for å lære om «dei andre» (Domaas, 2014, s. 1296–132; Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018, s. 46). Klafki er ein sentral danningsteoretikar og didaktikar som har kritisert undervisning som ikkje tek omsyn til konteksten og livsrommet elevane er i. Å trekke inn elevane sine eigne «spørsmål[s]- og oppgåve-horisontar» er ein føresetnad for danning (Klafki, 2001, s. 194). Eg vil no gå nærare inn på danningsteorien hans.

## KATEGORIAL DANNING

Kategorial danning er eit av dei mest sentrale omgrepa i Klafkis pedagogiske og didaktiske arbeid. Omgrepet femnar om både ein material og ein formal del av danning og utdanning. Medan det materiale kan forklarast som innhaldet i faget, er det formale tett knytt til individet som skal lære. Klafki åtvarar mot berre å legge vekt på anten det formale eller det materiale, slik han meinte tidlegare danningsteoriar gjorde (Klafki, 2001). Han meiner sjølv at ei kategorial danning, det å trekke inn både formale og materiale delar, er hovudkriteriet på kvalitet i utdanning. Dette grunngir han med at når ein tek med både det materiale og det formale i ein danningssprosess, vil ein kunne nå «den dobbeltsidige opning». Han forklarar opninga som at eit meningsfullt innhald av allmenn karakter opnar seg og vinn fram som opplevd og erfart innsikt i eleven si subjektive verd (Klafki, 2001, s. 191). Grunntanken i kategorial danning er at når individet lærer eit vesentleg innhald, vil det samtidig utvikle evner og metodar.

For å velje ut relevant innhald, foreslår Klafki å bruke «det eksemplariske prinsipp». Innhaldet skal vere noko konkret, men evne å gjere greie for noko

generelt, overordna og abstrakt. Ved å nytte det eksemplariske prinsipp, hevdar Klafki at undervisninga vil opne for fundamentale erfaringar hos eleven. Han held fram med at desse erfaringane kan skape ein grunnleggande tenkemåte og begeistring for mennesket si verksemd i verda. På denne måten kan eleven opne seg kognitivt og emosjonelt, både for innhaldet, og dermed også for verda. Slik vil innhaldet stadig opne meir av verda for eleven (Klafki, 1995, s. 18–22, Straum, 2018b, s. 55).

Sjølv om dette ikkje er ein ny danningsteori, kan teorien ha stor relevans når ein undersøker dannelsingsdimensjonen i religions- og livssynsfaget. Også i dag er det aktuelt å diskutere fagstoff og kva kunnskap elevane skal lære seg, fordi all informasjon berre er eit tastetrykk unna. For elevane vil det vere uvurderleg kunnskap å lære seg å finne og vurdere kjelder på eiga hand. Men, ifølgje Klafki, vil ikkje dette aleine kunne gi ein grunnleggande erfaring som skaper varig interesse, og difor heller ikkje fungere dannande (Klafki, 2001, s. 190; Straum, 2018a).

Klafki sitt syn på individet har stor relevans for skulen og religions- og livssynsfaget i vår kontekst i dag. Utover i forskinga utvikla han ein kritisk-konstruktiv didaktikk med stort rom for det kritiske og sjølvstendige individet (Klafki, 2002, s. 311–314, 2004, s. 21–22).<sup>1</sup> I staden for å akseptere den kulturelle tradisjonen som grunnlag for oppseding og undervisning, og slik «kopiere» tidlegare perspektiv og løysingar, skriv han at «vi» må arbeide ut frå at individet vil kunne ta ansvar for seg sjølv, medmenneske og samfunnet det er ein del av, med andre løysingar enn det «vi» kanskje hadde sett for oss.<sup>2</sup> Eg vil no drøfte korleis kategorial danning kan spele ei sentral rolle i arbeidet med eksistensielle tema i RLE01-03, og at døden som eksistensielt tema kan legge til rette for ei dobbelt-sidig opning i faget.

## DØDEN SOM EKSISTENSIELT TEMA I RELIGIONS – OG LIVSSYNSFAGET – KVIFOR

Når døden er eit tema som kan opplevast som vanskeleg og sensitivt, er det relevant å spørje kvifor dette skal vere eit tema for undervisning. Eg vil synleggjere kvifor dette er eit viktig og relevant tema. Eg vil starte med ei kort skildring av korleis forståingar av døden er sosialt og kulturelt konstruerte, og difor noko vi må lære om i eigen kontekst. Deretter vil eg drøfte kvifor døden som eksistensielt tema i KRLE har eit stort dannelsingspotensial, ettersom det kan opne for kategorial danning.

Døden var tabu og vart til ei viss grad gjort usynleg i siste halvdel av førre århundre. Å ta seg av døyande vart, og er framleis, ei profesjonalisert oppgåve,

---

1 «[...] Didaktik is oriented towards the goal of guiding all children and adolescents to greater capacity for self-determination, co-determination and solidarity» (Klafki, 2002, s. 311).

2 Klafki utvikla også forståinga si av religion og religionsundervisning si rolle i danning. Han gjekk bort frå religion som eit dannelsingsområde, til å legge vekt på sjølvbestemmelse også innanfor religions- og livssynsfeltet. Samtidig vektla han at sekulariseringa ikkje trengde ende opp som religionsfientlegheit, men at religion måtte rettferdiggjera på nye måtar (Klafki, 1985/2001a, s. 30, 114).

distansert frå dagleglivet. Mange har også eit mangelfullt språk i samtalar om døden (Beit-Hallahmi, 2011, s. 43–45; Holland, 2008, s. 419). I eit historisk perspektiv har døden i moderne kontekst fått termen «the invisible death» (Graven et al., 2013, s. 29). Dei siste tiåra har døden derimot blitt svært synleg i kvardagslivet, som eit stadig tilbakevendande tema til dømes i nyhende og underhaldning. I skulesamanheng dukkar temaet opp mellom anna i skjønnlitteratur og historie. Det er utvikla undervisningsopplegg om døden i livsmeistringsprogram, skrivne mange barnebøker om temaet, og ulike stader møter ein på argumenter om kvifor døden er viktig – også med omsyn til skuleverket (Thoresen, 2021, s. 28; Voksne for barn, 2017). Samtidig som døden trer fram på dette viset, kan ein spørje seg om den personlege sida av dødsfall og tap er like tabubelagt og usynleg som før. Det er truleg framleis eit tema som kan opplevast som svært privat når det gjeld våre eigne liv og opplevingar.

Kristine Toft Rosland (2021) viser eit døme på korleis det eksistensielle vert unngått når døden er oppe som tema i ein barnehage. Gjennom ein studie av ein ekskursjon til eit gravkapell syner ho korleis barnehagetilsette ikkje nyttar handlingsrommet som rammeplanen gir om samtale om eksistensielle tema. Barnehagepersonalet vel derimot å legge vekt på dei fysiske og naturvitskaplege delane av døden. Det eksistensielle vert overlata fullt og heilt til foreldra, også når eit barn stiller barnehagepersonalet konkrete spørsmål om dette. Rosland finn at samtalanene gir forrang til ei sekulær fortolking, sjølv om personalet opplever at dei ikkje tek stilling til livssynsspørsmål (Rosland, 2021, s. 227).

Døden er eit sensitivt tema som lærarar kan oppleve som krevjande å ha som undervisningstema. Samtidig er det eit allmenngyldig, universelt tema som alle menneske før eller seinare blir konfrontert med (Gamlund & Solberg, 2020; Pramling & Johansson, 1995, s. 28). Kunnskap om døden er ein del av danning fordi det handlar om å innsjå avslutning og det irreversible med livet, og det er viktig å lære dei sosialt og kulturelt konstruerte oppfatningane av døden. Døden er eit naturleg fenomen, men samtidig er forståinga av døden eit menneskeleg, sosialt konstruert fenomen, forma av historisk, sosial og kulturell kontekst (Beit-Hallahmi, 2011, s. 42; Graven et al., 2013, s. 13). Difor er det viktig at barndom ikkje blir det som Steven Geschwer kallar for «the kingdom where nobody dies» (Geschwer, 1996, s. 9). Han viser til at barn ikkje blir hjelpete av å bli verna mot temaet døden, men at dette tvert imot kan hindre ei sunn identitetsutvikling. I dag blir det tilrådd at barn blir inkludert i dødsprosessar på ein open og ærleg måte, gjennom bruk av eit klart språk. Slik kan ein unngå misforståingar og ikkje la fantasien få fritt spelerom (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019, Holland, 2008, s. 414).

Religions- og livssynsfaget i Noreg står i ein tradisjon der fagforståinga har vakse fram frå noko meir enn instrumentell innføring av kunnskap (Andreassen,

2014, s. 325–326; Skrunes, 2013, s. 147–153). Sidan livsmeistring og eksistensielle tema står sentralt i RLE01-03, meiner eg at denne læreplanen står solid forankra i ei fagforståing som vil noko meir enn berre å overføre kunnskap. Ut frå dette meiner eg at det er relevant og viktig å løfte fram tema som er tettare knytt til danning enn til «rein fagkunnskap» åleine. Faget gir no rom for at barn kan få lære om «livets grensesituasjonar», fordi dei er ein del av livet og livsmeistring. Å handtere eigne og andre sine tap er ein del av livsmeistring. Sigurdsson og Skovmand (2020, s. 353) problematiserer at eksistensiell meiningsdanning ikkje lenger er knytt til eit tradisjonelt språk, og at vi manglar språk for å snakke om eksistens. Når faget blir knytt til barn sine allmenne erfaringar og språk risikerer vi at faget blir «afagleg». Difor kan undervisning om døden potensielt sett ikkje berre utvikle religions- og mangfalds-kompetansen, men også hjelpe barn til å reflektere over og utvikle eit språk knytt til tap og død.

### **DØDEN SOM EKSISTENSIELT TEMA I LYS AV KLAFKI SIN DANNINGSTEORI**

Eg vil no diskutere korleis temaet døden kan nyttast som Klafkis eksemplariske prinsipp (Klafki, 2001, s. 194). Ifølgje Klafki må didaktikken ta føre seg eit viktig innhald av allmenn karakter, og vinne fram som opplevd erfaring hos eleven. Elles vil ikkje utdanning ha ein dannande funksjon. Danning skjer i den dobbeltsidige opning mellom faginnhald og individ, og kjem fram ved bruk av det eksemplariske prinsipp. Prinsippet går ut på at elevlar lærer noko konkret som belyser noko generelt, overordna og abstrakt. Å lære om eit eksistensielt tema, døden, vil kunne hjelpe elevane til å få innsikt i eksistensielle tema generelt på ein meir overordna og abstrakt måte.

Ei av fag-utfordringane forskarar peikar på, er at mange barn i Skandinavia ikkje lenger har ei forståingsramme for religion med seg frå heim eller samfunn elles (Fuglseth, 2014, s. 20; Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 353). Men sjølv om elevane ikkje kan relatere til religionar og religiøse liv og språk, er døden noko som vedkjem alle. Medan religionskunnskap ofte handlar om å vite skilnadar mellom religionar, kan ein tematisk inngangsport om døden skape ei forståing av kva som har vore eit hovudmoment i religionar. I tillegg er døden eit fenomen som menneske vil måtte forhalda seg til på eit personleg og sosialt plan, i sin kontekst og røyndomsforståing.

Klafki legg vekt på at all kunnskap er satt inn i ein historisk og kulturell kontekst. Å plassere kunnskapen inn i barn sin kontekst, vil gjere det meiningsfullt for elevane. Ifølgje Klafki bør all fagkunnskap gjenfortolkast ut frå sin spesifikke sosiale og historiske situasjon (Klafki, 1995, s. 21, 2001, s. 194). Ei slik gjenfortolking skjer gjennom utveljing av relevant fagkunnskap (læreplannivå), og ved å gjenfortolke kunnskap på ein måte som opnar for at elevlar kan erfare kunnskapen



som meningsfull, og at dei kan bruke det for å forstå verda (undervisning). Faginnhaldet skal gjere at elevane kan lære om det konkrete, men også syne at det konkrete er eit døme på noko overordna og generelt (Klafki, 2001, s. 191–192). Eg vil vidare undersøke korleis undervisning om døden kan erfarast som meningsfull av elevane gjennom det eksemplariske prinsipp, det materiale og det formale.

### **DET EKSEMPLARISKE PRINSIPP OG DET MATERIALE**

For at ein skal kunne ta i vare den materiale sida av faget, vil kunnskap om religionar og livssyn sine ritual ved døden kunne stå sentralt, saman med religionars lære om eit eventuelt liv etter døden. Desse elementa vil saman gjere at elevane ikkje berre lærer korleis religionar til alle tider har prøvd å gi svar på spørsmål som ikkje har klare svar, men også korleis religion og tru påverkar menneske sine liv, både etisk, moralsk og i praktisk kvardagsliv. Det kan vere eitt utgangspunkt å skildre ulikskapane mellom austlege og vestlege religionar for å synleggjere ulikskapar, men samtidig framhalde at menneske likevel har søkt svar på dei same, allmenne spørsmåla. Då kan det vere ein moglegheit å starte i det nære, med å undersøke kva ritual og alternativ knytt til døden som finst i nærmiljøet. Det vil også vere mogleg å vise ulike tradisjonar innanfor ein religion, for å lære om mangfald og nyansar innanfor kvar enkelt religion.

Dersom elevane lærer om korleis døden vert forstått og handtert i nærmiljøet, har ein allereie starta på arbeidet med å forstå kva kontekstuelle og kulturelle uttrykk døden har. Ifølgje Klafki skal ein bruke eit fortetta eller representativt døme som syner vesentlege trekk ved ein historisk epoke eller hending. Difor kan ein annan historisk epoke brukast for å få eit perspektiv ein kan tolke notida gjennom. Dette kan til dømes vere kva tru, ritual og tolkingar som har påverka handteringa av ein tidlegare pandemi, til dømes svartedauden, og samanlikne det med responsar knytt til Covid-19 i dag. Det kan også vere å undersøke tekstar om døden frå Bibelen (til dømes 1. Korinterbrev 15,51–58 og Johannes 5,28–29) og Koranen (til dømes sure 3: 145 og sure 75) i lys av kvarandre. Eller ein kan bruke bibelhistoria om Lasarus (Johannes 11) som utgangspunkt for at elevane skal lære om det kristne synet på døden.

### **DET EKSEMPLARISKE PRINSIPP OG DET FORMALE**

For å gi rom for danning er det, ifølgje Klafki, ikkje nok å lære den materiale delen i faget. Innhald bør ha allmenn karakter og vinne fram som opplevd og erfart innsikt i elevens subjektive verden (Klafki, 2001). Elevar har kritisert religions- og livssynsfaget for at det ikkje vedkjem dei på nokon måte (Domaas, 2014, s. 125). Døden er derimot eit tema som vedkjem alle. Dette tyder ikkje at elevane automatisk blir meir engasjerte eller endrar forståingshorisont av den grunn, men temaet kan opne for diskusjonar og innsikt som dei kan relatere til eigne

liv. Forsking i Sverige viser at barn (10–12 år) er medvitne om dødens nærvær i livet, og temaet kjem høgt på lista over spørsmål dei finn interessante (Hartman & Torstenson-Ed, 2013, s. 138; Lilja et al., 2020, s. 35–36). Dersom lærarar skal nytte potensialet som ligg i døden som eksistensielt tema, meiner eg at det kan vere tenleg å starte undervisninga med noko som barna kjenner att frå sine egne liv. Temaet kan slik legge til rette for å skape «varig interesse» hjå elevane. Elevar har ulike livserfaringar knytt til døden, og særleg sidan det er eit sensitivt tema, er det viktig at læraren er merksam på korleis elevane handterer temaet. Dette krev modige, trygge og kreative lærarar som klarer å møte elevane der dei er, slik at elevane igjen kan møte verda med si eiga stemme.

Danning handlar altså ikkje berre om korleis innhaldet kjem fram i undervisninga, men også om kva eleven vel å gjere med det, og korleis barnet endrar sin forståingshorisont ut frå det. Ifølgje Klafki er elevens konfrontasjon med eit innhald ein føresetnad for læring (Klafki, 2001, s. 189–193). Undervisning om døden skal ikkje ta livsmotet frå barn, men heller ikkje skjule livet sine realitetar for dei. Ved å tileigne seg kunnskap, vil barn kunne utvikle eit livsmot som er realistisk, knytt til konkrete ting, hendingar og ein venta livshorisont (Christoffersen, 2011, s. 91, 103). Dette må sjåast i lys av alder og kor reflekterte barna er. Ikkje minst krev det lærarar som er medvitne om maktforholda mellom seg og elevane, og dermed klarer å handsame både tema og elevar med sensitivitet og skjønn. Læraren kan opne opp for eit høve til læring og perspektivutviding, men aldri tvinge det fram. Knut Løgstrup (1982) har kalla dette for «urørlighetssone», noko som kan forklarast ved at «[o]msorg blir til invasjon når vi ikke bare griper inn i den andres liv, men også vil gjøre oss til herre over den andres reaksjoner på inngrepene» (Christoffersen, 2011, s. 105). Dermed blir det opp til elevane korleis dei vil gå inn i temaet. Det er deira fulle rett til å velje korleis og i kva grad dei vil bli «konfrontert» med dette. Eg finn det sær relevant å undersøke korleis eksistensielle tema kan takast i vare i eit ikkje-konfesjonelt religions- og livssynsfag, fordi desse prosessane kan vere for omfattande til at vi kan la barn gå gjennom desse aleine. Prosessen med å utvikle sitt unike sjølv vert teke best i vare i trygge relasjonar. Det kan gi negative konsekvensar dersom barn opplever at nære trekk seg unna fordi tema og prosessar kan vere utfordrande å stå i, eller fordi ein vurderer at det er andre si oppgåve å ta seg av dette. Eg vil no presentere ein modell for og eit forslag til korleis læraren kan legge til rette for denne «konfrontasjonen».

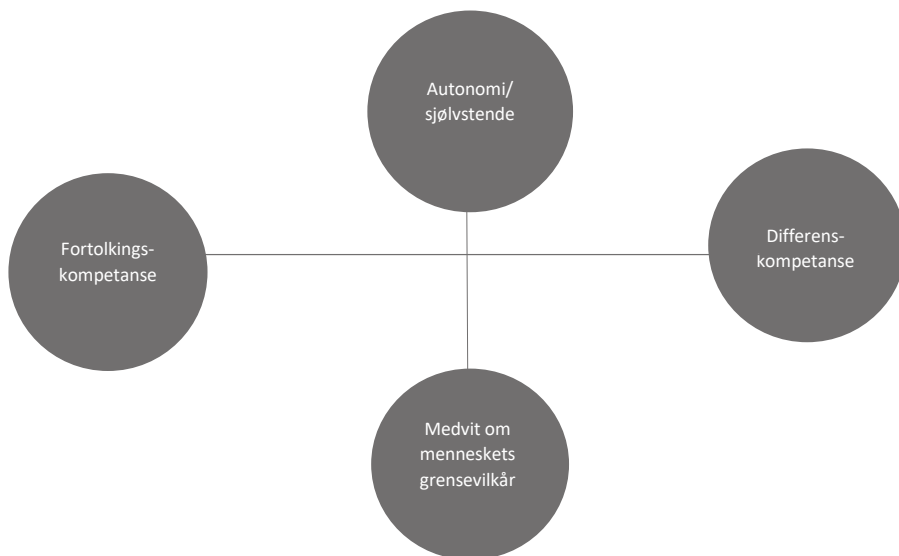
## **DØDEN SOM EKSISTENSIELT TEMA I RELIGIONS- OG LIVSSYNSFAGET – KORLEIS**

Det er fleire inngangar til døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget. Religionar har til alle tider prøvd å finne og gi svar på spørsmål om døden. Ein gjennomgang av døden i ulike religionar er ein inngang til å lære om religionar

generelt (Bowker, 1991), men også om korleis religionar og tru kan endre seg over tid (Winje, 2018, s. 69). For å vise korleis døden som eksistensielt tema kan opne opp for danning i KRLE-undervisning, vil eg nytte Kirsten M. Andersen og Lakshmi Sigurdsson (Andersen & Sigurdsson, 2019) sin modell for religiøs myndigheit. Eg tek utgangspunkt i modellen slik Sigurdsson og Skovmand (2020) presenterer han. For å presisere det objektive og pluralistiske i KRLE-faget vil eg kalle modellen for religiøs og *livssynsrelatert* myndigheit.

Modellen er utvikla med bakgrunn i Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk, men utvikla for ein notidig, nordisk kontekst. Sjølv om modellen er utvikla i lys av dansk skule, meiner eg at den også er relevant for norsk kontekst. Føremålet med religions- og livssynsfaget i både norsk og dansk grunnskule er å skape «ikkje-affermative rom». Slike rom har ikkje som mål å stadfeste ein bestemt religiøs eller livssynsmessig identitet. Målet er derimot å opne for elevlar si erfaring og handling og deira undersøkingar og reflekterande omgang med verda. Hensikta med at elevane skal få lære og utvikle seg i slike rom, er at dei skal kunne «agere myndig» også på religions- og livssynsfeltet (Andersen & Sigurdsson, 2019; Benner, 2005, s. 21–66; Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 343ff). Først vil eg presentere modellen, og deretter vil eg drøfte døden som eksistensielt tema i KRLE i lys av modellen.

Modellen har fire punkt fordelt på to aksar. Dei fire polane utelukkar ikkje kvarandre, men er supplerande synsvinklar på same fenomen. Slik kan ein unngå at undervisning blir anten reint religionsvitskapleg eller reint eksistensiell (Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 345).



Polane på den vertikale akse, er autonomi/sjølvstende på den eine sida og medvit om menneskets grensevilkår på den andre sida. Den vertikale akse handlar med andre ord om dei områda menneske har råderett over og kan bestemme over sjølv, versus det vi ikkje har makt til å råde over. På den eine sida står vilje, makt og autonomi, medan motpolen representerer evne, avmakt og avhengnad. Sjølvstende inneber også kva ansvar kvar enkelt har som menneske og medmenneske. Avhengnad kan representere at vi treng hjelp av andre. Ifølgje Sigurdsson og Skovmand (2020) er det i spenninga mellom desse motpolane at religionsundervisning kan yte eit heilt spesifikt bidrag til danning. Dette er fordi språk som blir nytta i mytar og ritual handlar om menneskelege grenseerfaringar, og også kan synleggjere potensielle konflikter mellom polane (Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 357).

På den andre akse, den horisontale, er motpolane fortolkingskompetanse og differenskompetanse. Fortolkingskompetanse handlar om å utvikle ein religiøs *literacy*, der ein evnar å avkode, analysere og reflektere over religiøse tekstar og uttrykk. Motsatsen er differenskompetanse, med utvikling av evna til å leve i eit mangfaldig samfunn.

Sigurdsson og Skovmand (2020, s. 355–356) stiller følgjande spørsmål til kvart punkt i modellen:

- 1 Fortolkingskompetanse: Korleis bidrar undervisninga til utviklinga av religiøs literacy og differensiert evne til å fortolke, både når det gjeld personleg refleksjon og faglege omgrep?
- 2 Differenskompetanse: Korleis bidrar undervisninga til ein medviten refleksjon om ulikskap, ei evne til å kommunisere om og handtere ulikskapar, både mellom religionar, innanfor ein enkelt religion, og imellom religionar og andre system/livssyn?
- 3 Autonomi/sjølvstende: Korleis bidrar undervisninga til utvikling av sjølvråderett og evne til å ta del i fellesskap som eit uavhengig individ?
- 4 Medvit om menneskets grensevilkår: Korleis bidrar undervisninga til undersøkingar og refleksjonar om menneskets grensevilkår?

Lat oss seie at ein lærar ynskjer å undervise om døden ut frå temamodellen, det vil seie at målet er å lære om korleis temaet døden vert forstått og handtert i ulike religionar. Lærarane kan starte med å knyte det til halloween for å starte med noko som barn har erfaring med og kjennskap til. Historia om Jack O'Lantern kan brukast som døme på korleis religionar og folketro utviklar seg over tid og frå stad til stad (Winje, 2018, s. 80).<sup>3</sup> Vidare kan læraren knyte dette til korleis

---

3 Forteljinga om Jack O'Lantern har opphav frå irsk folketro og er ei inspirasjonskjelde til Halloween-feiringa slik vi kjenner henne i dag. Jack forhandlar med djevelen, og endar opp med å vandre i mørket i all æve, men får eit stykke glødande kol som han legg inn i ei kálrot og brukar som lykt.

allehelgensdag vert markert, ikkje berre i den katolske kyrkja, men etter kvart også i den evangelisk-lutherske kyrkja i Noreg i dag. Etter dette kan læraren ta med elevane på ekskursjon for å undersøke gravferdsskikkar i nærmiljøet sitt. Læraren har no prøvd å opne for temaet ut frå elevane sine erfaringar og deira kontekst, og dette vil elevane ha med seg når læraren prøver å trekke dei djupare inn i temaet. Undervisninga kan handle om korleis døden vert forstått og handtert i vestlege versus austlege religionar. Eller ein kan ta utgangspunkt i kristendom og islam i Vesten, og trekke inn gravferdsritual, menneskesyn og relevante tekstar eller forteljingar frå Bibelen og Koranen. Når det gjeld austlege religionar, kan læraren ta utgangspunkt i hinduisme og buddhisme, og også her trekke inn gravferdsritual, menneskesyn og relevante tekstar eller forteljingar.

Det er i stor grad opp til elevane sjølv kva ein ynskjer og evnar å ta med seg av kunnskap og kompetanse. Difor blir diskusjonen her på eit generelt nivå, sentrert rundt kva kompetanse undervisning om døden kan føre til i lys av modellen. Når eg no går over til spørsmåla i modellen (vist i det føregåande), med mål om ein religions- og livssynsdidaktikk som femner om både det formale og det materiale, er det her vesentleg at elevane får møte til dømes ein religiøs tekst, lære eller praksis frå ein eller fleire lærer/trusretningar. Eg vil undersøke kva potensial for danning som ligg i ein slik undervisningsplan ut frå modellen til Sigurdsson og Skovmand.

### **FORTOLKINGSKOMPETANSE VERSUS DIFFERENSKOMPETANSE**

Den horisontale aksene har motpolane fortolkingskompetanse versus differenskompetanse. Fortolkingskompetanse handlar om kunnskap og evne til å fortolke spesifikke religionar eller spesifikke uttrykk. Differenskompetanse legg også vekt på kunnskap, men då som grunnlag for å utvikle evne til refleksjon over og handtering av ulikskap. Aksene handlar difor om å tileigne seg kunnskap, som ein deretter kan bruke som verktøy for å forstå og leve godt i mangfaldige samfunn.

Korleis bidrar undervisninga innan denne aksene til utviklinga av religiøs literacy og differensiert evne til å fortolke, både når det gjeld personleg refleksjon og faglege omgrep? Målet til modellen er her at ein skal utvikle ei evne til å avkode, analysere og tenke over religiøse tekstar og uttrykk. Det inneber å utvikle ein grunnleggande kjennskap til religiøse tekstar og praksisformer. Men fortolkingskompetanse inneber også å utvikle evne til å kunne bruke faglege omgrep til å analysere, fortolke og relatere til innhaldet. Først og fremst vil undervisning om korleis religionar tolkar og handsamar døden kunne gi kunnskap om religionane. Men i tillegg til at dette gir kunnskap om kvar enkelt religion, vil det også styrke forståinga av fenomenet religion generelt: Religionar gir nokre lovnadar om eit neste eller eit evig liv. Medlemmer av ein religion kan difor prioritere på ein annleis måte enn andre som er medlemmer av eller identifiserer seg med ein annan religion eller eit anna livssyn.

I tillegg til å lære om ulike religionar si lære om døden, vil undervisninga kunne styrke elevane sin religiøse literacy gjennom sentrale omgrep knytt til tematikken, som til dømes samsara, karma, atman, anatman, qibla, frelse og dom. Elevane vil få kjennskap til ulike tekstar eller forteljingar frå religionane dei er innom, og i beste fall evne å tolke omgrep og forteljingane ut frå sine kontekstar. Elevane vil også ut frå forteljingane kunne noko om menneskesyn i dei ulike religionane, så vel som gravferdsskikkar, fordi gravferdsskikkane ofte seier noko om endeleg død versus gjenfødelse, og om syn på kropp versus «sjel».

Når det gjeld differenskompetanse er spørsmålet korleis undervisninga bidrar til ein medviten refleksjon over ulikskap, og ei evne til å kommunisere om og handtere ulikskapar (Sigurdsson & Skovmand, 2020, s. 356). I staden for å gå i djupna på *eit* tema som motpolen fortolkingskompetanse gjer, handlar differenskompetanse om å setje kunnskap om ein religion eller eit livssyn i lys av andre, og la eit slikt overordna perspektiv gjennomsyre kommunikasjon og handtering av ulikskapar i praksis. Ei forståing av kvifor religiøs tru og praksis er viktig for enkelte, og det å kjenne til grunnlaget menneske tek livsvala sine på, kan gjere det enklare å leve i tillit til andre, også dei som er ulike ein sjølv. I tillegg kan kunnskap om fellestrekk i vestlege religionar vere med og bryte ned fordommar som eksisterer i samfunnet generelt (Hoffmann et al., 2017, s. 7–8).

Medan mykje av fokuset på oppvekst og utdanning i dag handlar om mangfald, vurderer Sigurdsson og Skovmand (2020, s. 353, 357) at det er meir presist å snakke om ulikskapar i høvesvis tilslutnad til versus tapet av tradisjonar. Barn i Norden veks i dag opp i samfunn med brotne tradisjonar, og dei har varierende forhold til religion. Sigurdsson og Skovmand argumenterer difor for viktigheita i at elevane får auge på korleis dei grunngir deira eigne liv og deira eigen livstolkning. Men i tillegg til å ha eit reflektert forhold til eiga tru eller overtyding, treng dei også ei evne til å forhalde seg «undersøgende og nuanceret til andres tro og tilhørsforhold» (Sigurdsson & Skovmand, s. 357). Å utvikle fortolkingskompetanse og differenskompetanse knytt til temaet døden, vil i stor grad kunne opne for ei forståing for kvifor menneske prioriterer og lever liva sine på ulike måtar.

### AUTONOMI VERSUS MENNESKETS GRENSEVILKÅR

Den andre aksene, den vertikale, tek føre seg autonomi versus medvit om menneskets grensevilkår. Aksene handlar i stor grad om kva ny kunnskap fører med seg av perspektivendringar, og om vala enkeltindivid tek på bakgrunn av denne kunnskapen. Polen som ligg øvst på aksene har med vilje, makt og autonomi å gjere, medan grensevilkåra på andre sida av aksene vektlegg evne, avmakt og avhengnad.

Spørsmålet knytt til autonomi er korleis undervisninga bidrar til utvikling av sjølvråderett og evne til å ta del i fellesskap som eit uavhengig individ. Ved å

lære at det finst ulike tolkingar av fenomenet døden i og mellom religionar, og at dei endrar seg over tid og frå stad til stad, vil elevane få kjennskap til at det er mange som har stilt spørsmål og prøvd å gi svar også i tidlegare tider. Det er ikkje naudsynt at elevane sjølv tek val om kva dei ynskjer å tru, men dei bygger opp kompetanse med omsyn til kva val og diskusjonar som eksisterer knytt til tru og praksis. Sjølv om det «sein-moderne» legg opp til at den enkelte kan utvikle si eiga forståing av døden, vel mange å ta med element både frå det før-moderne og det moderne (Winje, 2018, s. 72).

Undervisning om døden vil truleg røre ved elevane også på ein annan måte. Å lære om ulike religiøse forståingar av døden, besøke ein kyrkjegard eller setje seg inn i gravferdsritual, gjer truleg at elevane blir medvitne ein større horisont. Død og tap gjer vondt, men gjennom å lære om til dømes gravferdsritual eller besøke ein kyrkjegard, lærer ein at døden er naturleg, og at tap er noko ein kan og må leve med. Når vi blir minna på at liva våre er midlertidige, blir vi også meir observante på kva vi brukar tida og ressursane våre på. Samtidig kan elevane lære om at livet ikkje berre kan handle om meg og mitt, men også om at med fridom følgjer ansvar – i kva grad kan eg velje fritt utan at det går ut over andre, og sidan eg er del av eit samfunn, kva plikter har eg i dei relasjonane eg står i?

Dermed er vi over på den andre polen, som handlar om undersøkingar og refleksjonar om menneskets grensevilkår. Kanskje har vi som individ større autonomi i dagens samfunn enn i det førmoderne samfunnet, men fridomen vår vert avgrensa av evnene våre, avmakt over ting vi ikkje kan styre (som sjukdom og død), og avhengnad, til dømes av relasjonane vi står i og konsekvensane andre sine val får for oss. Å leve med eit medvit om at livet ikkje varer evig, kan føre til at elevane oppfattar ikkje berre sitt eige, men også andre sine liv, i eit anna perspektiv enn dei gjer til vanleg. I tillegg finst det eit språk om døden som kan komme til uttrykk gjennom myter, forteljingar og ritual, og dette kan hjelpe elevane til å utvikle eit språk for døden. Eit språk om døden vil ikkje berre gi barn evna til å stille spørsmål, men også i større grad hjelpe dei å klare å setje ord på eigne livserfaringar. Norske bøker om barn og sorg som er skrivne av sekulære, vestlege psykologar, tek ofte lite omsyn til ei eventuell tru på eit liv etter døden (Belseth & Winje, 2021, s. 38). Kunnskap om religionars forståing av døden kan supplere dette sekulære perspektivet og vere til hjelp for både lærarar og elevar når det gjeld å forhalde seg til eksistensielle tema som liv og død i mangfaldige samfunn.

Eg har no vist korleis døden som eksistensielt tema i undervisning kan opne opp for kategorial danning. Det materiale er med i form av læring av kunnskap, og det formale ved at ein hjelper elevane til perspektivutviding på både eit personleg og eit sosialt plan. Til sist vil eg knyte dette saman med læreplanverket og RLE01-03 sine mål om livsmeistring.

## EKSISTENSIELLE TEMA OG LIVSMEISTRING

Kjerneelementet «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» har som mål at elevane skal få reflektere over korleis menneske har nærma seg spørsmål om «mening, identitet og virkelighetsbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Faget skal også «gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I denne teksten har eg undersøkt ideen om døden som eksistensielt tema i undervisning i RLE01-03. Eg har funne at døden som eksistensielt tema vil kunne opne for at elevane opplever at faget vedkjem dei, og dermed skape ei varig interesse. At elevane tykkjer at noko er interessant er eit sær sars godt utgangspunkt for å lære, og kan nyttast som inngangsport til å lære om fenomenet religion så vel som liv og lære i spesifikke religionar og livssyn. Koplinga av Klafki sine materiale og formale delar i ein dialektisk prosess, vil styrke dannelsingsdimensjonen i faget. Foreldre kan oppdra barn i ein religion eller eit livssyn dei meiner er riktig, men i skulen vil barn kunne lære om mangfaldet og om å leve med å vere ueinige, og også kunne grunngi eigen eksistenstolking og livsføring. Dette krev at elevane får rom til å reflektere over eigen eksistens og får komme til orde med sine eksistensielle spørsmål og si undring.

Målet med undervisninga om døden kan vere å lære noko vesentleg om fenomenet religion, noko spesifikt om religionar og noko om filosofiske spørsmål, men også å gi språk til og utvikling av eit eksistensielt medvit som hjelper oss å ta stilling til kva som er viktig for oss i liva våre. Kva kunnskap om døden gjer med kvar enkelt elev, og korleis det eventuelt endrar forståingshorisonten deira, er element som kan vere utfordrande å diskutere i klasserommet, men som også kan skape ein unik meiningsdimensjon og fellesskap i klasserommet – når rammene tillèt det.

Når fagfornyninga opnar for eksistensielle spørsmål og ein tematisk inngang til KRLE-faget, kan lærarar gi rom for samtale om og utvikling av elevane sine haldningar og etiske vurderingar, og på denne måten vere med og støtte dei overordna måla om danning og livsmeistring. Livsmeistring blir ikkje nådd ved at ein unngår det vonde og vanskelege, men når barn får hjelp til å stå støtt som egne individ i fellesskap med andre. Ein slik dannelsingsdimensjon vurderer eg at det no er gitt rom for i RLE01-03, og dette gir skular og lærarar eit unikt høve til å styrke dannelsingsdimensjonen i faget.

## EIT MEININGSFULLT FAG

Gjennom ei teoretisk drøfting av religions- og livssynsfaget, med særleg vekt på den nye læreplanen, RLE01-03, har eg utforska ideen om korleis døden som eksistensielt tema kan spele ei unik rolle i faget. Døden som eksistensielt tema kan gi elevar auka forståing for eksistensielle tema og for fenomenet religion, og i tillegg



fungere godt som utgangspunkt for at ein skal kunne lære om ulike religionar og mangfald. Samtidig er det eit tema som kan opne opp for livsmeistring, fordi det kan få elevar til å reflektere over verdival og prioriteringar i eigne liv. Med bakgrunn i Klafki si kategoriale danning og modellen til Anderson og Sigurdsson, meiner eg at RLE01-03 opnar for at danningspotensialet i faget kan bli realisert. Gjennom å gi kunnskap om eksistensielle tema som menneske har undra seg over til alle tider, og innsikt i korleis ulike religionar og livssyn har forhalde seg (ulikt) til desse eksistensielle spørsmåla, vil faget framleis kunne vere objektivt, kritisk og pluralistisk, og samtidig ta i vare både å lære *om* og å lære *av*. Kanskje kan denne drøftinga vere eit utgangspunkt for å sjå på faget med nye auge, slik at danning og livsmeistring blir ein naturleg del av KRLE, og gjer faget meir meiningsfullt for både lærarar og elevar.

## LITTERATUR

- Andersen, K. M. & Sigurdsson, L. (2019). Praksisnær viden og refleksion over religion og dannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 54–61.
- Andersen, K. M. & Sigurdsson, L. (2020). *Religionsdidaktik i praksis: Dannelse til religiøs myndighed*. Eksistensen.
- Andreassen, B.-O. (2014). Religionslæreren: En rolle i endring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 316–328.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Beit-Hallahmi, B. (2011). Ambivalent Teaching and Painful learning: Mastering the Facts of Life (?). I V. Talwar, P. L. Harris & M. Schleifer (Red.), *Children's understanding of Death: From Biological to Religious Conceptions* (s. 41–60). Cambridge University Press.
- Belseth, K. & Winje, G. (2021). *Religioner og hverdagspluralisme i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: Mellem etik, pædagogik og politik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. & Hannam, P. (2016). Religious Education and the Return of the Teacher. *Religious Education*, 111(3), 239–243. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1172854>
- Biesta, G. & Hannam, P. (2021). *Religious and Education: The forgotten dimensions of Religious Education?* Brill.
- Bowker, J. (1991). *The meanings of death*. Cambridge University Press.
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173–197). Fagbokforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). *Barn i sorg: Når barn mister en de er glad i*. [https://Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.no/Foreldrehverdag/Barn\\_i\\_sorg\\_\\_nar\\_barn\\_mister\\_en\\_de\\_er\\_glad\\_i/](https://Barne-,_ungdoms-_og_familiedirektoratet.no/Foreldrehverdag/Barn_i_sorg__nar_barn_mister_en_de_er_glad_i/)
- Christoffersen, A. (2011). Urørlighetssonen: Grenser og overgrep. I T. Wyller, K. W. Ruyter & S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 89–108). Universitetsforlaget.
- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 119–134). Fagbokforlaget.
- Flensner, K. M. (2018). Existential questions in Religious Education. I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (Red.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education* (s. 397–414). Waxmann.
- Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Fagbokforlaget.

- Fuglseth, K. S. (2016). Orienteringas bakside: «Indirekte undervisning» og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon. *Prismet*, 0(2), 79–85. <https://doi.org/10.5617/pri.4501>
- Gamlund, E. & Solberg, C. T. (2020). *Hva er døden*. Universitetsforlaget.
- Geschwer, S. (1996). Childhood Bereavement: A Conspiracy of Silence. I R. G. Stevenson & E. P. Stevenson (Red.), *Teaching Students about Death: A comprehensive Resource for Educators and Parents* (s. 9–22). The Charles Press.
- Graven, V. P., Lund, L. & Jacobsen, M. H. (2013). A Revival of Death? Death, dying and Bereavement in Contemporary Society. I M. H. Jacobsen (Red.), *Deconstructing death: Changing Cultures of Death, Dying, Bereavement and Care in the Nordic Countries* (s. 27–54). University Press of Southern Denmark.
- Hartman, S. G. & Torstenson-Ed, T. (2013). *Barns tanker om livet*. Natur och kultur.
- Hartmann, S. (2018). Children Searching for a Philosophy of Life. I Ristiniemi et al. (Red.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education*. Waxmann.
- Hoffmann, C., Moe, V. & Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Red.). (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal Of Guidance & Counselling*, 36(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>
- Hovdenak, S. S. & Leganger-Krogstad, H. (2018). *Religion som fag – sett fra elevperspektiv: «RLE er egentlig et av de viktigste fagene»*. <https://doi.org/10.5617/pri.6152>
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1985).
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–204). Gyldendal.
- Klafki, W. (2002). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (s. 307–330). Peter Lang.
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleutvikling i politisk-samfundsmessig kontekst*. Hans Reitzels Forlag.

- Lilja, A., Buchardt, M., Kärnebo, K., Osbeck, C. & Sporre, K. (2020). Barns existentiella frågor i dag – och för 50 år sedan. I *Existentiella frågor i barns och ungas liv* (s. 29–39). Föreningen lärare i religionskunskap (FLR).
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol*. København.
- Moen, K. (2014). Engasjement og varsomhet: Læreres og elevers praksisferdigheter fra religionstimene. I *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 287–307). Fagbokforlaget.
- Myhr, R. O. (2020). Om å tre inn som en feil i samtalen. *Prismet*, 71(2).  
<https://doi.org/10.5617/pri.8002>
- Nestby, D. H. (2017). RLE-fagets identitetskapende potensial. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04, 328–338. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-05>
- Plesner, I. (2013). *Religion and education in Norway*. Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9780203106075.ch32>
- Pramling, I. & Johansson, E. (1995). Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience. *Child & Youth Care Forum*, 24(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/BF02128597>
- Rosland, K. T. (2021). Død, eksistensielle spørsmål og religion som utfordring for barnehagen. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE: Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 215–244). Cappelen Damm Akademisk.
- Selvik, T. (2005). Refleksjoner om KRL-fagets begrunnelser: Religion som kultur og dannelsingsfag. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 135–153). Fagbokforlaget.
- Sigurdsson, L. & Skovmand, K. (2020). Den fælles horisont: Didaktik og dannelse i religionsundervisning. *Prismet*, 71(4), 341–363. <https://doi.org/10.5617/pri.8356>
- Skeie, G. (2017). Impartial teachers in religious education: A perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>
- Skrunes, N. (2013). Toleranselæring – et læringsmål i læreplaner og i lærebøker for RLE-faget: Aktualisert i møte med islamkunnskap. I B. Afset, H. V. Kleive & K. Hatlebrekke (Red.), *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Akademika forlag.
- Straum, K. (2018a). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Straum, K. (2018b). 3 Klafki-tolkninger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201804>

- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 352–363.
- Thoresen, I. T. (2021). Med døden som tema. *Utdanning*, 28.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. <https://data.Utdanningsdirektoratet.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Voksne for barn. (2017). *Zippy-time 5.2 Når noen dør: Lærerveiledning*. [https://www.vfb.no/app/uploads/2019/06/Zippy\\_M5T2\\_larerveiledning.pdf](https://www.vfb.no/app/uploads/2019/06/Zippy_M5T2_larerveiledning.pdf)
- Winje, G. (2018). Religiøse forståelser av døden. I A. Johannesen, I. B. Jørgensen & J. Ulvestad (Red.), *Døden i livet*. Cappelen Damm Akademisk.