



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKR550-O-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGBKR550 1 O 2024 VÅR2
External assessor: External assessor 1
Internal assessor: Internal assessor 1

Deltaker

Kandidatnr.: 102

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 28115

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

Fagforståelse og danningsperspektiver: En studie av fagforståelse i KRLE vurdert i lys av sentrale perspektiver på danning.

The significance of the educational perspective for subject understanding: A study of various subject understandings in KRLE viewed from the perspective of formation (Bildung).

Kristine Johannesen

Master i KRLE, MGBKR550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen

Innleveringsdato: 15.05.2024

Forord

Med denne masteroppgaven takker jeg for min tid ved Høgskolen på Vestlandet i Bergen. Innleveringen av masteroppgaven markerer slutten på fem minnerike år på lærerstudiet og i Bergen. Arbeidet med denne oppgaven har ikke bare lært meg mye om danning, men det har også lært meg mye om meg selv og min rolle som lærer. Jeg velger dermed å se på denne oppgaven som en viktig del av min egen dannelsesprosess.

Proessen med å skrive en masteroppgave er først og fremst veldig lærerik, men den er også svært krevende. Jeg vil dermed rette en spesiell takk til min samboer og hunden vår som har vært sammen med meg og støttet meg gjennom hele prosessen. Familien min fortjener også en stor takk, som alltid har åpne armer og som aldri er mer enn en telefonsamtale unna. Jeg hadde ikke klart dette uten støtten og motivasjonen fra dere. Jeg vil også takke venner og medstudenter for gode samtaler og oppløftende ord.

En siste takk vil jeg rette til min veileder Jon Vegard Hugaas, førsteamanuensis ved Høgskolen på Vestlandet. Du kan utrolig mye, og du har også lært meg at jeg kan mer enn hva jeg tror. Din veiledning har vært veldig verdifull, så tusen takk!

Kristine Johannesen

15.05.2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker fagforståelser i KRLE med bakgrunn i sentrale dannelsesperspektiver. Dette uttrykkes i oppgavens problemstilling: *Hvordan er forholdet mellom fagforståelse i KRLE og danningsteori?* Hensikten med denne oppgaven er å bidra på det religionsdidaktiske feltet, hvor mitt bidrag er å undersøke om det er en sammenheng mellom fagforståelse og forståelsen av dannelsesoppgaven som skolen er pålagt.

Det finnes ulike måter å forstå 'danning' på, noe som betyr at dannelsesbegrepet kan oppfattes som et komplekst begrep. Det er også dette som gjør at danning er et høyaktuelt tema på lærerutdanningen, fordi det er et elastisk begrep som kan være vanskelig å forholde seg til for lærerne. For å belyse begrepets flertydighet utforsker denne oppgaven de idé-historiske tradisjonene 'paideia', 'Bildung' og 'folkedanning', som alle har påvirket det norske dannelsesbegrepet slik det er i dag. På grunn av feltets kompleksitet anvendes Wolfgang Klafkis teori om material-, formal- og kategorial danning som et redskap for å lettere skille mellom ulike dannelsesbegreper. Klafkis danningsteori er dermed et viktig verktøy for å systematisere dannelsesbegrepet til videre bruk.

Opgaven er hermeneutisk forankret, noe som reflekteres i min metodiske tilnærming i analysen. Dette er en kvalitativ studie hvor jeg bruker tekstanalyse som fremgangsmåte med fokus på innhold og ideer. Gjennom hermeneutisk tolkning forsøker jeg å avdekke fagforståelsen som reflekteres i tre utvalgte innføringsbøker i KRLE-didaktikk: Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Til dette brukes tematisk koding, hvor analysens kategorier og koder er basert på sentrale spørsmål fra den fagdidaktiske debatten om KRLE-faget. At tolkningsarbeidet er hermeneutisk betyr at analysen reflekterer mine subjektive fortolkninger. Jeg har imidlertid vektlagt relevans og rimelighet i tolkningene og forsøkt å tolke tekstene i beste mening ut fra det hermeneutiske barmhjertighetsprinsippet.

I drøftingen diskuterer jeg fagforståelsen i lys av ulike danningsteoretiske perspektiver. Drøftingen er mitt forsøk på å sette fagforståelsene inn i en større sammenheng. Siden denne relasjonen ikke uttrykkes eksplisitt i materialet, lar det seg ikke gjøre å konkludere på entydig vis, men konklusjonen drar i retning av at de ulike fagforståelsene til en viss grad samsvarer med bestemte danningsteoretiske perspektiver. Dette oppsummerer mitt svar på oppgavens problemstilling.

Abstract

This master thesis explores subject understandings in KRLE with a background in a central formation (Bildung) perspective. This is further implied in the research question: *What is the relationship between subject understanding in KRLE and formation theory?* The purpose of this thesis is to contribute to the field of religious education didactics, where my contribution is to analyze whether there is a link between subject understanding and the understanding of the school's law-imposed mission of formation.

There are different ways to understand 'formation', which means the term "concept of formation" could be perceived as complex. This is also what makes formation a highly current theme in the education of teachers, because it is an elastic term which can be hard for teachers to adjust to. To shed light on the term's ambiguity, this thesis explores the idea-historical traditions of 'paideia', 'Bildung' and 'folkedanning', which all have affected the Norwegian concept of formation. Given the complexity of the field, Wolfgang Klafkis theory about material-, formal- and categorical formation is used as a way to more easily distinguish between different concepts of formation. Klafkis theory about formation is therefore an important tool to systematize the concept of formation for further use.

The thesis is hermeneutically grounded, which is reflected in my methodical approach in the analysis. This is a qualitative study where I have used text analysis as an approach with a focus on content and ideas. Through hermeneutic interpretation, I try to uncover the subject understanding reflected in three chosen introductory books to KRLE didactics: Andreassen (2016), Fuglseth & Skrefsrud (2021) and Brekke (2023). For this, thematic coding is used, where the categories and codes of the analysis are based on key questions from the didactic debate regarding the subject KRLE. The interpretation work being hermeneutic means that the analysis reflects my subjective interpretation. However, I have emphasized relevance and reasonableness in the interpretation and tried to interpret the texts in good faith according to the hermeneutic principle of mercy.

In the discussion I discuss the subject understandings in light of different perspectives on formation theory. The discussion is my attempt to put the subject understanding in a bigger picture. Since this relation is not expressed explicitly in the material, it is not possible to unambiguously conclude, but the conclusion leans towards the different understandings of the

subject understanding to a certain extent matches already decided formation theoretical perspectives. This summarizes my answer for the thesis' research question.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering av tema.....	1
1.2 Avgrensning av problemstilling.....	1
1.3 Disposisjon.....	2
2. Kontekst og teoretisk rammeverk	4
2.1 Danning.....	4
2.2 Danningsbegrepets historiske bakteppe.....	5
2.2.1 Arven fra antikken – det greske «paideia»	5
2.2.2 Arven fra opplysningstiden og romantikken – det tyske «Bildung»	9
2.3 Danningsteorier i sen-moderne tid.....	14
2.3.1 Wolfgang Klafki	14
2.3.2 Danningsbegreper i anglo- amerikansk tradisjon	19
2.4 Danning som pedagogisk mål i den norske skolen.....	22
2.4.1 Danningsbegrepet i norsk pedagogisk sammenheng.....	22
2.4.2 Danningsbegrepet i læreplanens overordnede del og opplæringsloven	25
2.4.3 Danningsbegrepet i læreplanen for KRLE (LK20)	29
3. Metode og materiale.....	33
3.1 Metodologi og metodevalg	33
3.2 Utvalg og avgrensning av materialet	35
3.3 Analysekategorier og koder	37

3.4 Etske vurderinger	39
3.5 Forskningskvalitet.....	40
4. Analyse av fagforståelse i KRLE-bøkene	42
4.1 Om KRLE-fagets innhold	42
4.1.1 Kristendommens rolle i faget	42
4.1.2 Religionsforståelsen: essensialistisk eller kulturvitenskapelig.....	45
4.1.3 Representasjonsspørsmålet: hvilken religion?.....	50
4.2 Om metoder i KRLE-faget.....	53
4.2.1 Lære om versus lære av religion.....	53
4.2.2 Innenfra-perspektiv eller utenfra-perspektiv på religionene	58
4.2.3 Skal religionene sammenlignes?	62
4.3 Om målet med KRLE-faget	65
4.3.1 Kunnskapsfag eller holdningsdannende fag	65
4.3.2 Brobyggerfag eller identitetsdannende fag.....	68
5. Drøfting	73
6. Oppsummering	79
7. Referanseliste	81

Figurliste

Figur 1: Religionsforståelse Andreassen (2016). (Religionshermeneutisk = RH, Kulturvitenskapelig = KV, Religionsfenomenologisk = RF).....	47
Figur 2: Religionsforståelse Fuglseth og Skrefsrud (2021). (Kulturvitenskapelig = KV, Religionsfenomenologisk = RF).....	48
Figur 3: Religionsforståelse Brekke (2023). (Kulturvitenskapelig = KV, Religionshermeneutisk = RH).....	49
Figur 4: Representasjonsspørsmålet hos Andreassen (2016), Fuglseth & Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). (Verdensreligionsparadigmet = VRP, Levd religion = LR).....	53
Figur 5: Lære av/om – Andreassen (2016). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR).....	55
Figur 6: Lære av/om – Fuglseth og Skrefsrud (2021). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR)	56
Figur 7: Lære av/om – Brekke (2023). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR) 57	
Figur 8: Lære innenfra/utenfra – Andreassen (2016). (Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP).....	59
Figur 9: Lære innenfra/utenfra – Fuglseth og Skrefsrud (2021). (Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP)	60
Figur 10: Lære innenfra/utenfra – Brekke (2023). Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP.	61

Tabelliste

Tabell 1: Kategorier og koder 38

Tabell 2: Fagforståelse – samlet oversikt..... 72

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn og aktualisering av tema

‘Danning’ er et nøkkelbegrep i denne oppgaven. Dette begrepet har lenge vært en viktig del av den norske pedagogiske tenkningen. Vi finner det allerede i den første formålsparagrafen for skolen, og det er også med i de siste revisjonene i tospann med begrepet ‘utdanning’. Dette kan tolkes som en komplementaritet mellom danningstenkning og nyttetenkning (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 21). Formålsparagrafen blir konkretisert gjennom skolens læreplaner, hvor overordnet del forklarer at «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Overordnet del presiserer at «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Den bekrefter dermed at danning stadig er et sentralt og dagsaktuelt tema. Ser vi på utviklingen i læreplanene, skjønner vi imidlertid også at forståelsen av dannelsingsbegrepet endrer seg over tid. Denne tidvise endringen gjør at dannelsingsbegrepet gjerne blir et begrep som er vanskelig å forholde seg til blant lærerne. Dette er noe av grunnen til at jeg ønsker å utforske dannelsingsbegrepet i denne masteroppgaven, ved å se nærmere på forholdet mellom fagforståelse i mitt masterfag og ulike dannelsingsperspektiver.

1.2 Avgrensning av problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å gjøre en dyptgående undersøkelse av fagforståelse og dannelsingsperspektiver, der fokuset er rettet mot KRLE-faget i den norske skolen. Gjennom en analyse av religionsdidaktiske fagtekster, vil oppgaven ta sikte på å utforske ulike posisjoner som kommer til uttrykk i den pågående fagdidaktiske debatten omkring KRLE-fagets innhold, metoder og mål. Disse tekstene fungerer dermed som et slags «vindu» inn i det fagdidaktiske debatten. Jeg vil analysere de forskjellige fagforståelsene og undersøke hvorvidt og i hvilken grad disse kan forstås som et uttrykk for ulike danningsteoretiske perspektiver.

Problemstillingen lyder dermed slik:

Hvordan er forholdet mellom fagforståelse i KRLE og danningsteori?

Det er viktig å understreke at målet med denne problemstillingen ikke nødvendigvis er å komme frem til entydige svar. Hensikten er å analysere de ulike fagforståelsene med

bakgrunn i de danningsteoretiske tradisjonene og se etter sammenfallende perspektiver på læring og opplæring. For å besvare problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke perspektiver på danning er sentrale i de danningsteoretiske tradisjonene?

Med dette første forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse dannelsbegrepets kompleksitet, gitt at det finnes ulike måter å forstå 'danning' på. For å belyse betydningsmangfoldet vil jeg rette blikket mot ulike danningsteoretiske tradisjoner. Wolfgang Klafkis forståelse av historiske danningsteorier vil fungere som en «nøkkel» for å forstå dannelsbegrepet.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke posisjoner og fagforståelser foreligger i det KRLE-faglige miljøet?

Hensikten med dette andre forskningsspørsmålet er å undersøke den overordnede fagforståelsen innenfor det KRLE-faglige miljøet. Jeg vil gjøre dette ved å analysere fagforståelsen som kommer til uttrykk i religionsdidaktiske tekster med fokus på fagets innhold, metoder og mål.

Forskningsspørsmål 3: I hvilken grad kan de ulike fagforståelser sies å samsvare med bestemte danningsteoretiske perspektiver?

Dette tredje forskningsspørsmålet søker å avdekke en sammenheng mellom de to foregående forskningsspørsmålene. Jeg vil forsøke å se de ulike fagforståelsene som kommer til uttrykk i de fagdidaktiske tekstene i lys av ulike danningsteoretiske perspektiver. Formålet er å undersøke hvorvidt og i hvilken grad det er mulig å se teoretiske sammenhenger.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler som består av innledning (kap. 1), kontekst og teoretisk rammeverk (kap. 2), metode (kap. 3), analyse (kap. 4), drøfting (kap. 5) og oppsummering (kap. 6). I innledningen har jeg allerede gjort rede for oppgavens tema og bakgrunn samt dens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to vil jeg presentere den konteksten og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. I dette

kapittelet besvarer jeg oppgavens første forskningsspørsmål. I oppgavens tredje kapittel vil jeg presentere oppgavens metodiske tilnærming og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt. I det fjerde kapittelet presenteres analysen, hvor også relevante funn blir løftet frem. Dette kapittelet besvarer det andre forskningsspørsmålet i oppgaven. I kapittel fem drøfter jeg funnene fra analysen. Her ser jeg funnene i lys av oppgavens teoretiske perspektiver og anvender dermed svarene på de to første forskningsspørsmålene til å besvare det siste og tredje forskningsspørsmålet. I det siste kapittelet presenterer jeg en avsluttende oppsummering.

2. Kontekst og teoretisk rammeverk

Dette kapitlet legger grunnlaget for besvarelsen av oppgavens første forskningsspørsmål. Jeg vil redegjøre for den danningsteoretiske tenkningen og identifisere noen overordnede perspektiver som kan anvendes i drøftingen. Til dette bruker jeg de refleksive danningstradisjonene til å undersøke utviklingen av dannelsesbegrepet. At tradisjonene er refleksive indikerer at ideen om danning er selvrefleksiv, noe som videre reflekterer et samfunn der individet våger å tenke selv (Straume, 2013a, s. 30). Grunnen til å inkludere ulike historiske tradisjoner er at det er de som har dannet grunnlaget for vår tids begrepsforståelse knyttet til det norske ordet "danning", som brukes dels i betydning av det greske 'paideia' og dels i betydningen av det tyske 'Bildung' (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 10). Det disse tradisjonene har til felles er at de viser hvordan danning ikke bare eksisterer som et personlig anliggende, men at danning også forstås som noe samfunnsmessig, kulturelt og historisk avhengig (Straume, 2013a, s. 17, 2013a, s. 30). Denne historiske redegjørelsen fungerer som et bakteppe for nyere danningsteorier, og da særlig Wolfgang Klafkis danningsteori som jeg vil bruke som et analytiske redskap for å skille mellom ulike dannelsesbegreper. Klafkis analyse av den danningsteoretiske tradisjonen og dannelsesbegrepet blir dermed et slags hjelpemiddel for å undersøke dannelsesbegrepets betydning i utforming av moderne pedagogiske praksiser.

2.1 Danning

‘Danning’ eller ‘dannelse’ er et komplekst begrep som gjennom historien har blitt, og fortsatt blir, tolket på ulike måter. Det betyr at det ikke er snakk om en fast størrelse, men heller et elastisk og dynamisk konsept som endrer seg over tid. Et forsøk på å definere ‘danning’ vil bli utfordret av dets kompleksitet. Realiteten er at det ikke finnes en avklarende definisjon som kan gi oss en eksakt forklaring av hva ‘danning’ er (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8–9; Straume, 2013a, s. 17). Dette er nok også grunnen til at Steinsholt og Dobson (2011) mener at vi trer inn i et ullent pedagogisk landskap.

Slår vi opp ordene «danning» eller «dannelse» i en norsk ordbok, finner vi gjerne en inkluderende definisjon som sier noe om hvordan ordet «danning» vanligvis brukes i den faglige og pedagogiske konteksten. I bokmålsordboka blir «danning» definert som «tilegnelse av kunnskap, viten og erfaring gjennom oppdragelse, utdanning og sosialisering» (Bokmålsordboka, u.å.). Denne definisjonen anerkjenner ‘danning’ som et

kombinasjonsprodukt av sosial og intellektuell utvikling som utvikles gjennom familie, skole og samfunn. Definisjonen gjør oss også oppmerksomme på at danning, utdanning, oppdragelse og sosialisering er nærliggende, men likevel forskjellige begreper. Til forskjell fra utdanning, er danning en prosess som varer gjennom hele livet (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 35). Videre er danning en prosess som kommer innenfra, i motsetning til oppdragelse som tilføres utenfra. Denne indre dimensjonen forutsetter individets egen vilje eller anstrengelse, noe som er ulikt fra sosialisering ved at sosialisering skjer uavhengig av subjektive ønsker (Straume, 2013a, s. 20). Ifølge Straume (2013a) kan man dermed si at «(...) danning er en personlig, viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning» (Straume, 2013a, s. 20–21). Dette betyr også at danning kan relateres til skillet mellom heteronomi (å være styrt av andre) og autonomi (å være styrt av seg selv).

2.2 Dannelsesbegrepets historiske bakteppe

2.2.1 Arven fra antikken – det greske «paideia»

Ideen om ‘danning’ kan spores tilbake til antikkens ‘paideia’. «Paideia» kommer av det greske ordet «pais» som betyr «barn», noe som reflekterer dets etymologiske forbindelse til oppdragelse av barn (Solerød, 2012, s. 13). I den arkaiske perioden (ca. 900 til 500 f.Kr.) ble ‘paideia’ forstått som en utdanningsoppgave som overførte kulturelle idealer fra en generasjon til den neste (Berg, 2014, s. 17; Straume, 2013a, s. 31). Ifølge Straume (2013a) innebar dette ofte at en ung aristokratisk gutt ble lært opp til disse idealene gjennom en spesifikk relasjon med en voksen aristokrat, hvor denne relasjon var basert på den voksne mannens kjærlighet. Meningen med dette forholdet var å lede den unge gutten mot ‘paideias’ overordnede mål på denne tiden: idealet om *kalos kagathos*, som representerte «(...) det skjønne og det gode» (Straume, 2013a, s. 31).

Slik Straume (2013a) forklarer det, er den greske impulsen som står bak vår moderne forståelse av ‘danning’ en mer refleksiv versjon sammenlignet med den arkaiske perioden. Vår forståelse er knyttet til den klassiske perioden (ca. 500 til 323 f.Kr.), hvor det skjedde en vesentlig endring i hvordan ‘paideia’ ble oppfattet (Straume, 2013a, s. 31). I løpet av denne perioden ble ‘paideia’ i økende grad forstått som noe mer enn bare barneoppdragelse. Det ble etter hvert betraktet som et konsept som omhandlet alle mennesker. Mer presist ble ‘paideia’ ansett som en prosess som fulgte menneskene gjennom hele livsløpet (Berg, 2014, s. 19; Solerød, 2012, s. 13). En skal også merke seg at ‘paideias’ betydning i denne perioden hadde

en spesiell tilknytning til det klassiske greske demokratiet. I Athen var det borgerne, det vil si alle frie menn, som representerte bystaten og deltok i styringen av den. Med andre ord var kvinner og slaver ekskludert og uten borgerrettigheter (Straume, 2013a, s. 31–32).

‘Paideia’, som tidligere hadde vært forbundet med barneoppdragelse, ble altså utvidet og integrert i et pedagogisk system, hvor det å *handle dydig ovenfor fellesskapet* fikk stor betydning (Doseth, 2011, s. 21; Straume, 2013a, s. 33). Dyd i denne forstand viser til dugelighet, altså det å mestre den oppgaven man er satt til å gjøre (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 42). I tillegg ble *menneskelig perfektjonering* ansett som en viktig del av den sosiale og politiske strukturen, hvor bystaten spilte en betydelig rolle i menneskenes liv (Straume, 2013a, s. 33). De grunnleggende teoriene om danning er særlig representert av Sokrates, Platon og Aristoteles (Doseth, 2011, s. 20).

Sokrates og sofistene

Sokrates (ca. 470 - 399 f.Kr) kan betraktes som den første filosofen fra Athen (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 41). Selv etterlot han ingen skriftlige verker, men hans filosofiske tanker og ideer ble bevart og videreført gjennom Platons skrifter (Doseth, 2011, s. 20). Sokrates blir likevel forstått som en viktig figur i det som kan kalles for den filosofiske antroposentriske perioden (450-400 f.Kr). Det var i løpet av denne filosofiske perioden at grekerne opplevde en forandring i synet på menneskets rolle i verden. Det tidligere rådende naturalistiske menneskesynet, der menneske ble styrt av de samme lovene som resten av naturen, begynte å gi plass til et mer personalistisk menneskesyn. Dette nye menneskesynet vektla menneskets unike egenskaper, som et fritt, reflekterende og moralsk vesen i kulturen (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 35, 2021, s. 41; Solerød, 2012, s. 19).

Sokrates fremstilles ofte som motstander av sofistene. På noen områder hadde de imidlertid sammenfallende syn (Solerød, 2012, s. 22–23). En markant endring fra det aristokratiske ‘paideia’, hvor grekerne antok at moralsk dydighet og bevissthet kunne gå i arv, var sofistenes oppfatning av at dyd kunne læres gjennom undervisning (Doseth, 2011, s. 22–23). Når det kom til spørsmål om hva som burde formidles, hevdet sofistene at det ikke fantes en universell sannhet eller absolutte verdier som mål for ‘danning’. Det vil si at sannheten etter sofistenes mening var subjektiv og dermed avhengig av individets perspektiv (Solerød, 2012, s. 22). Sokrates delte sofistenes overbevisning om at dyd kunne læres gjennom undervisning. Derimot skilte Sokrates seg fra sofistene ved at han holdt fast på ideen om en absolutt

sannhet. For Sokrates betydde dette at «Noe var rett og noe var galt, noe var sannhet og noe var løgn» (Solerød, 2012, s. 23).

Til tross for ulike utgangspunkter delte sofistene og Sokrates et felles subjektivt læringssyn. Sofistene knyttet dydighet til menneskenes overtalelsesevne og overlegenhet i samfunnet, mens Sokrates forsto dyd i sammenheng med personlig kunnskap og selvinnsikt (Dosest, 2011, s. 22; Skirbekk & Gilje, 2021, s. 44). I henhold til Skirbekk og Giljes (2021) fremstilling, var det avgjørende for Sokrates at den enkelte selv kunne erkjenne sannheten. Derfor, i samtale med andre, var ikke Sokrates' mål å overtale de andre med hans ferdigstilte meninger. Hans metode var basert på dialog og selvstendig tenkning hvor individet ble oppfordret til å utforske sine begrensninger. Målet var ikke nødvendigvis å finne et definitivt svar, men heller at begge parter opplevde økt innsikt, hvilket betyr en gjensidig dannelses (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 44–45).

Platon

En annen innflytelsesrik filosof fra antikken var Platon (427-347 f.Kr.). Han var elev av Sokrates (Solerød, 2012, s. 23). Det kan antas at Platon var inspirert av Sokrates' filosofiske tanker om at dyd var en form for kunnskap. Imidlertid videreførte og utdypet Platon disse ideene gjennom sitt eget bidrag, der han ifølge Skirbekk og Gilje (2021) hevdet at «(...) riktig kunnskap er kunnskap om det godes idé» (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 57). Dette utsagnet indikerer at danning for Platon er knyttet til en forståelse av det fullstendig gode. I tillegg reflekterer Platons uttalelse et ønske om å gi et svar, noe som derimot står i kontrast til Sokrates' åpne og spørrende metode (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 49).

I Platons filosofi finnes det en verden av evige og uforanderlige ideer som er mer verdifulle enn de tingene vi opplever i den fysiske verden. Dette synet speiler hans objektive danningstenkning, hvor sann kunnskap er den som kan oppnås gjennom ideene og ikke i den sansbare verden (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 52). Av Skirbekk og Gilje (2021) blir dette forklart gjennom en geometrisk analogi: En sirkel er ikke noe som vi kan sanse direkte fordi den eksisterer som en idé. De fysiske sirklene som vi lager, f.eks. en tegning av en sirkel, er en ufullkommen etterligning av den tilsvarende ideen. På lignende måte mente Platon at det gode som idé ikke er noe som mennesker kan erfare (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 50). Dette viser at Platon sitt læringssyn går utover det umiddelbare og konkrete, det vil si et læringssyn hvor man også må huske det som ligger «glemt» i sjelen. Skirbekk & Gilje (2021, s. 52)

beskriver dermed Platons syn på dannelsingsprosessen som en slags reise der man farer opp mot ideene og tilbake igjen til den sansbare verden.

Platon bruker sin dialog *Staten* til å illustrere sin visjon av danningens mål (Fossheim, 2013, s. 70). Skirbekk og Gilje (2021) tegner et bilde av Platons foreslåtte system som en detaljert plan for å sikre at hver person fant sin passende rolle (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 58–59). I sin analyse av *Staten* påpeker Skirbekk og Gilje (2021) samt Solerød (2012) at Platon oppfattet menneskets eksistens som primært påvirket av tre krefter: fornuft, vilje og begjær. Disse drivkreftene ble forstått som faktorer i et rettferdig samfunn. Platon forestilte seg en idealstat delt inn i tre klasser der hver klasse ble dominert av hver sin kraft: 1) filosofene, som hovedsakelig ble styrt av fornuft, 2) vokterne, hvor vilje var mest fremtredende og 3) arbeiderne, som ble dominert av begjær (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 59–60; Solerød, 2012, s. 23). Denne tilnærmingen samsvarer med Platons objektive ståsted ved at den vektlegger samfunnets behov og strukturer. Derimot inneholder Platons mål med danning også en subjektiv komponent, fordi formålet primært omhandler å finne en balanse mellom disse dydene på både individ- og samfunnsnivå (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 60–61).

Aristoteles

Aristoteles (384–322 f.Kr) var elev av Platon og kan regnes som den tredje fremtredende filosofen fra antikken. Under sitt opphold ved Akademiet i Athen ble Aristoteles først påvirket av Platons filosofi, før han etter hvert utviklet sine egne filosofiske perspektiver. Disse var på enkelte viktige punkter motstridende fra Platons ideer (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 71–72). For Aristoteles var danning ikke en abstrakt og universell idé slik det var for Platon (Doseth, 2011, s. 14). I henhold til Skirbekk og Gilje (2021) anså Aristoteles i stedet danning som en prosess som var til hjelp for menneskene for å kunne oppnå sitt høyeste potensial i samfunnet. Aristoteles forsto verden og mennesket teleologisk (formålsrettet). Det vil si at danning handlet om å bli god på det man var ment å være i samfunnet ved å realisere sine allerede eksisterende eller iboende anlegg (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 83).

I *Den nikomakiske etikk* presenterer Aristoteles at lykke, eller «eudaimonia», er det sentrale målet i menneskers liv (Doseth, 2011, s. 18; Skirbekk & Gilje, 2021, s. 86). Imidlertid bemerker Solerød (2012) at lykke i Aristoteles' forstand ikke kan forveksles med nytelse eller rikdom. Å være lykkelig innebar å være god og å ha det godt. Det er altså ikke snakk om

hedonisme (nyttelseslære) (Solerød, 2012, s. 24). For Aristoteles dreide lykke seg om å gjøre handlinger som er gode, og den gode handling er etter hans syn den som er i samsvar med dyd (Doseth, 2011, s. 30). Doseth (2011) og Solerød (2012) forklarer at Aristoteles hadde et todimensjonalt syn på dyd: De grunnleggende dydene er både intellektuelle (objektive) og moralske (subjektive), noe som gjør at han kan skille mellom danning gjennom fornuft og danning gjennom vaner. Det betyr at lykke for Aristoteles inkluderer mer enn bare teoretisk kunnskap (episteme) eller praktisk kunnskap (techne). Det krever også evnen til å anvende denne kunnskapen gjennom praktisk klokskap (phronesis) i hverdagen. Dette viser at Aristoteles legger vekt på det subjektive i danningen. Han mener at å være rettferdig krever at man gjør rettferdige handlinger. I tillegg vil gjentatte handlinger danne vaner, noe som videre danner karakter og det gode liv (Doseth, 2011, s. 30–31; Solerød, 2012, s. 24–26).

I likhet med Platon oppfattet Aristoteles mennesket som et politisk dyr (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 84). Derimot har Aristoteles til forskjell fra Platon et optimistisk syn på mennesket som et vesen som av natur er drevet mot det gode (Doseth, 2011, s. 14). Dette synet kommer også til uttrykk i måten Skirbekk og Gilje (2021) beskriver Aristoteles' ideer om bystatens betydning. Der Platon foreslår en idealstat styrt av kun et fåtall individer som er i stand til å lede menneskene i retning mot ideen om det gode, ser Aristoteles staten som en mulighet for menneskene til å realisere sitt høyeste potensial (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 83–84). Dette har en sammenheng med Aristoteles' oppfatning av at vår «væren» (hvordan vi er) og vår «natur» (våre iboende egenskaper) er bestemmende for danning (Doseth, 2011, s. 14). Aristoteles anså mennesket som en del av en større helhet, og det er på dette grunnlaget at han mente at staten virket som et verktøy for det gode liv. Gjennom et samarbeid mellom borgerne og staten, f.eks. gjennom felles lovgivning og undervisning, trodde Aristoteles at et samfunn kunne oppnå målet om dyd og et godt liv for alle borgere (Doseth, 2011, s. 29; Skirbekk & Gilje, 2021, s. 84).

2.2.2 Arven fra opplysningstiden og romantikken – det tyske «Bildung»

I opplysningstiden oppsto en ny interesse for danningstanken i Tyskland, men denne gang i en ny form kalt «Bildung» (Straume, 2013a, s. 34). Etymologisk sett stammer ordet «Bildung» fra det tyske substantivet «Bild» (bilde) og verbet «bilden» (å forme). I sin første betydning refererte 'Bildung' til prosessen om å forme seg selv som et menneske etter et forbilde. Dette var et konsept som var knyttet til middelalderens teologiske mystikk om «Imago Dei» (gudsbildelighet) (Straume, 2013a, s. 35; Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37). Ifølge Straume

(2013a) utfordret ikke filosofene i middelalderen dette konseptet. I stedet var det en innebygd del av troen på Gud at hans idealer skulle følges. Det vil si at 'Bildung', på samme måte som 'paideia', ikke var et refleksivt begrep fra begynnelsen av. 'Bildung' ble først refleksivt når begrepet ble tilført nytt meningsinnhold på midten av 1700-tallet (Straume, 2013a, s. 35–36).

Opplysningstiden på 1700-tallet kan beskrives som en periode med markant vekst, der tenkningen utviklet seg til å bli mer og mer individualistisk. Opplysningstiden sammenfaller således i tid med pietismen som religiøs strømning. Pietismen vektla det religiøse subjektet, mens opplysningsfilosofien vektla det fornuftige subjektet. Det betyr at religiøs og teologisk dominans gradvis ble utfordret av samtidens vektlegging av fornuft og vitenskapelig tenkning (Telhaug & Mediås, 2003, s. 36–37; Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37). I henhold til Straume (2013a, s. 36) tok dermed opplysningstidens danningstenkning en ny retning som satte mennesket i sentrum. Det betydde at «Imago Dei», som var et tidligere og religiøst paradoks, fikk en ny og pedagogisk betydning: «humanitet» (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 10).

Opplysningstidens tenkning hadde klare fellestrekk med og bidro også til å utvikle danningstenkningen. Innenfor dette tidsrommet ble mennesket oppfattet som et fornuftig og fritt vesen, hvor mennesket ble definert ut fra menneskets egne premisser. Danning ble forstått som *selvdanning* med vekt på autonomi, og kan slikt sett forstås som et subjektivistisk prosjekt (Straume, 2013a, s. 36). Imidlertid påpeker Straume (2013a, s. 37) at det likevel var den enkeltes bidrag til *samfunnets beste* som var danningens ytterste mål. Det betyr at samtidig med selvdanning, en subjektiv prosess, spilte samfunnets idealer, som er en objektiv størrelse, en viktig rolle. Sentrale tenkere på denne tiden, som Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel og Wilhelm von Humboldt, bidro til utvikling av forskjellige dannelseskonsepter (Straume, 2013a, s. 36–37).

Immanuel Kant

Immanuel Kant (1724-1804) kan regnes som en betydningsfull filosof fra opplysningstiden. Gjennom sine kjente verk, ofte omtalt som *de tre kritikkene*, søkte han å avklare grunnlaget og grensene for den menneskelige erkjennelse og fornuft (Tollefsen et al., 1997, s. 374–375). Et sentralt kjennetegn ved opplysningstidens tanker er idealet om at individet skal tenke selv. Dette er noe som også illustrerer grunntanken i Kants dannelsesperspektiv, hvor mennesket som et fornuftig og fritt vesen står i sentrum (Fauskevåg, 2013, s. 147–148). Et sentralt perspektiv i Kants menneskesyn og dannelsesbegrep er skillet mellom mennesket ansett som

naturvesen og mennesket ansett som moralvesen. Det betyr at mens menneskets sanser, på samme måte som andre naturvesener, er underlagt naturlover og dermed ufritt, har mennesket som moralvesen mulighet til å heve seg over naturlovenes begrensninger gjennom sin fornuft og bli fri eller autonom. Det vil si, selv om det finnes naturlige instinkter og begjær i mennesket har det likevel den unike muligheten til å overskride fra disse begrensningene gjennom å utvikle moralske egenskaper og bruke fornuften (Fauskevåg, 2013, s. 152; Hugaas, 2020, s. 71). Ifølge Fauskevåg (2013, s. 157) blir dermed danning for Kant å realisere dette menneskelige i oss, altså å frigjøre fornuften.

Evnen til å handle fritt gir mennesket muligheten til å ta selvstendige beslutninger og bestemme over sitt eget liv. Dette autonome mennesket, det vil si selvlovgivende, er ifølge Tollefsen et al. (1997) idealet av det dannede mennesket for Kant (Tollefsen et al., 1997, s. 394). Imidlertid må det autonome individ ikke forveksles med en som handler ut fra egeninteresse og private behov og begjær. Ekte autonomi er fornuftsstyrt og moralsk. Slik Kant oppfattet det hadde mennesket en sammensatt vilje; den er lovgivende ved at fornuften identifiserer våre ønsker og gir viljen grunner til å handle, men den er også dømmende og utøvende ved at den velger sine grunner å handle ut fra. Kant mente at menneskene som lar seg drive av lyster, slik som andre naturvesener, handler vilkårlig og utelukkende basert på lyst. I Kant sin språkbruk kalles dette å handle ut fra hypotetiske imperativer. Bare når mennesket handler ut fra det kategoriske imperativ, det vil si i samsvar med og ut fra moralloven, kan det anses som fritt og autonomt. Imperativene som påvirker menneskets vilje gjennom fornuften er altså enten subjektive (hypotetisk) eller objektive (kategorisk), og danning har som mål å fremme handlinger fra det kategoriske imperativ (Fauskevåg, 2013, s. 154–157; Hugaas, 2020, s. 72; Tollefsen et al., 1997, s. 394).

De moralske handlingene, sett fra Kants perspektiv, ligger altså i de kategoriske imperativene. Objektive formål er ikke relative, men absolutte, det vil si uavhengige av subjektive ønsker. Slike handlinger kan dermed beskrives som utelukkende drevet av fornuft. Kant mener at fornuft og frihet kan anses som to aspekter av det samme, noe som dermed betyr at den rasjonelle viljen er totalt fri (Fauskevåg, 2013, s. 156–157). Det er slik Fauskevåg (2013) forklarer at Kant ser danning, frihet og moral i en sammenheng. Kant mener at danning handler om å realisere menneskets potensial for frigjøring, noe som etter hans mening best blir realisert gjennom rasjonelle og moralske handlinger (Fauskevåg, 2013, s. 158). Det vil si, det er først når mennesket bruker sin fornuft i samsvar med det kategoriske imperativ, og spør

«hva om alle gjorde dette?», at det realiserer sin frihet.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) var en fremtredende filosof i overgangen fra opplysningstiden til romantikken (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 334). Mens opplysningstidens tenkere, herunder Immanuel Kant, opererte med et tydelig skille mellom individ (subjekt) og verden (objekt), ønsket romantikken, inkludert Hegel, en integrasjon mellom disse (Fauskevåg, 2022, s. 112; Skirbekk & Gilje, 2021, s. 335). For Hegel, slik det kommer til uttrykk i hans verk *Åndens fenomenologi*, dreide danning seg om mer enn individets bevissthet. Danning handlet også om å se seg selv i sammenheng med kulturen og historien. Hegel betraktet historien som en fellesmenneskelig dannelsesprosess. Sett fra Hegels perspektiv var danning altså en prosess for å gjøre individet bevisst på seg selv og sin rolle i samfunnet som et produkt av historien (Skirbekk & Gilje, 2021, s. 335–336).

Dannelsesprosessen for Hegel kan beskrives som slags vandring inn i det som er ukjent (Solerød, 2012, s. 155–156). Slik Odenstedt (2008) og Tollefsen et al. (1997) forklarer det, foregår denne prosessen dialektisk hvor den utvikler seg fra et erkjennelsesnivå til et annet. Det første stadiet er en ureflektert og naturlig tilstand, noe som representerer individets erfaringsgrunnlag (tese). Det betyr at individet har formet sitt syn på livet basert på miljøet det er født inn i. Utvikling skjer når individet føler seg fremmedgjort fra sin første tilstand, noe som skjer på grunnlag av møtet med det andre (antitese). Dette andre kan forklares som nye erfaringer som strider mot tidligere oppfatninger. Synet på livet, altså produktet av tidligere erfaringer, settes i forhold til den nye og konfliktfylte erfaringen. Gjennom en reflektert forsoning, en slags dialog mellom det gamle og det nye synet på livet, løses konflikten (syntese). Dette gjør at individet opplever økt forståelse og et høyere modningsnivå, en «andre natur», altså et nytt erfaringsgrunnlag (Odenstedt, 2008, s. 561–562; Tollefsen et al., 1997, s. 423–424).

I Hegels syn er individets bevissthet ikke bare et personlig anliggende, men heller et samspill med den historiske konteksten. Historien oppfattes av Hegel som en dialektisk prosess, der hvert stadium (tese, antitese og syntese) fører til et høyere dannelsesstadium. Dette perspektivet viser hvordan individets «andre natur» kan bli gjenstand for en dannelsesprosess som skaper en «tredje natur» gjennom formell utdanning (Odenstedt, 2008, s. 560; Tollefsen et al., 1997, s. 425). Som det blir forklart av Odenstedt (2008) mener Hegel at å studere den

antikke verden vil være passende for å gi denne formen for 'Bildung'. Den antikke verden sammenlignet med den kulturen man tilhører vil være fremmed nok til å kunne separere seg fra sin nåværende tilstand. På samme tid er den antikke verdenen også tilstrekkelig lik nok vår kultur til at vi kan «vende tilbake». Hegel mente at det dannede mennesket ikke tar kulturen for gitt, men at det anerkjenner at kulturen er et produkt av historien (Odenstedt, 2008, s. 560).

Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) er en annen sentral skikkelse i syntesen mellom opplysningstiden og romantikken, og ny-humanismen. Hans tilnærming til danning er forankret i antropologiske teorier. Han fokuserer dermed på egenskapene til mennesket som artsvesen (Straume, 2013b, s. 185–188). Hans syn på danning kan anees å være inspirert av det greske 'paideia'. Dette greske idealet betraktet mennesket som et uutviklet frø ved fødselen, men med en iboende mulighet til å bli et fullverdig menneske gjennom en dannelsingsprosess (Steinsholt, 2011, s. 69–70). Humboldt tolket imidlertid dette på sin egen måte. Ifølge Straume (2013b, s. 188) mente Humboldt, i motsetning til den allmenne formen antatt av grekerne, at det udannede mennesket var et frø av sitt unike selv. For Humboldt blir derfor målet med danning å utvikle det individuelle mennesket (Steinsholt, 2011, s. 68).

På den måten bygger Humboldts dannelsesideal videre på Kant og opplysningstidens vektlegging av individet. Men det finnes vesentlige forskjeller. Mens Kant la vekt på fornuft og individets selvbestemmelse, utvidet Humboldt dette synet ved å vektlegge menneskets mangfoldige sider (Fosslund, 2004, s. 202). Sett fra Humboldts perspektiv drives mennesket av tre krefter (fysiske, intellektuelle og moralske), men han er også opptatt av menneskets skapende evner som forestillingsevne, fantasi og kunstnerisk innbilingskraft. Disse mente han at måtte sees i en sammenheng. Humboldt hevdet at disse kreftene ikke bare definerte oss som mennesker, men at de også påvirket hvordan vi interagerer med og påvirket verden (Fosslund, 2004, s. 202; Straume, 2013b, s. 188). Som angitt av Straume (2013b) illustrerer dette et gjennomgående tema i Humboldts tenkning; «(...) forholdet mellom det indre og det ytre, tenkning og handling» (Straume, 2013b, s. 186). Det Humboldt mente var at når mennesker engasjerer seg med verden, altså når de utforsker og skaper, kan de bli kjent med sin mangfoldighet og berike verden med den (Straume, 2013b, s. 186). Med andre ord, Humboldt mente at det ikke var tilstrekkelig for et menneske å kun reflektere, han mente i tillegg at det var nødvendig å anvende sine tanker gjennom handling.

For å oppnå Humboldts ideal om ‘danning’ kreves det et samfunn som forener det allmenne og det spesielle (Fossland, 2004, s. 204–205). I *Statsmaktens grenser* hevder Humboldt at staten virker som en begrensende faktor i dannelsingsprosessen, ved at «Den [staten] gjør alt og alle like» (Straume, 2013b, s. 193). I denne sammenhengen beskriver Fossland (2004) hvordan Humboldt oppfattet den greske antikken som et motstykke til den moderne sivilisasjonen. Sett fra Humboldts perspektiv, levde borgerne i den greske bystaten et liv preget av tett samhold og fri utfoldelse, noe som han mente at tegnet et kontrastbilde til den moderne staten. Han oppfattet den moderne staten som en upersonlig maskin (Fossland, 2004, s. 204–205). Ved å begrense statens rolle trodde Humboldt at det moderne samfunnet kunne nærme seg den greske bystatens dynamikk. Slik han så det var det denne dynamikken, hvor utviklingen kom fra innsiden og uten ytre tvang, som kunne hjelpe mennesket å bli et unikt og fullstendig dannet menneske (Fossland, 2004, s. 204–205; Straume, 2013b, s. 193).

2.3 Danningsteorier i sen-moderne tid

2.3.1 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-2016) var en anerkjent tysk didaktiker fra 1900-tallet og en pioner innenfor moderne danningsteori (Hohr, 2011, s. 163; Nabe-Nielsen, 2019, s. 5). Ifølge Hohr (2011) har Klafki utmerket seg ved at han, i likhet med få andre, har utført en grundig analyse av undervisningens oppbygning. Klafki har en sjelden fremgangsmåte som beveger seg fra den konkrete og praktiske siden av undervisning til den mer abstrakte og teoretiske delen. Selv om Klafki vanligvis assosieres med den historisk-hermeneutiske eller åndsvitenskapelige tradisjonen, moderniserte han dette perspektivet ved å inkludere elementer fra empirisk pedagogisk forskning og kritisk teori. Dette førte til at han kombinerte ulike, og ofte også motstridende, teoretiske perspektiver som dannet grunnlaget for noe av det han er mest kjent for innen danning: hans kategoriale danningsteori (Hohr, 2011, s. 163).

Klafkis analyse av dannelsingsbegrepets historie

I forkant av hans danningsteori gjennomførte Klafki en historisk analyse av 150 års syn på danningens vesen. Han mente at å studere dannelsingsbegrepets historie og utvikling var en viktig forutsetning for å kunne snakke om en ny dannelsingsforståelse. I sin analyse identifiserer han følgelig to hovedkategorier: *de materiale danningsteoriene* og *de formale danningsteoriene* (Klafki, 2001, s. 172; Straum, 2018, s. 32). De pedagogene og de

tradisjonene som kan plasseres under de materiale danningsteoriene har et felles fokus på det objektive. Det vil si at de hovedsakelig legger vekt på hvordan innholdet påvirker danningen av en person, da med oppmerksomheten rettet mot samfunnsmessige og kulturelle aspekter. Dette kan forklares som at individet utvikles utenfra ved at fokuset er rettet mot det som skal læres. Motsatt har de formale danningsteoriene et subjektivt fokus, ergo et fokus på individet. Disse teoriene er primært opptatt av å utvikle det enkelte individets evner, potensialer og ferdigheter uten en direkte forbindelse til innholdet. Det vil si at innholdet ikke blir tillagt en verdi i seg selv, men at det vurderes basert på hvordan det kulturelle eller samfunnsmessige innholdet kan bidra til å utvikle individet. Det som vektlegges er at individet utvikles innenfra (Hohr, 2011, s. 164–165; Straum, 2018, s. 32).

De materiale danningsteoriene

Innenfor de materiale danningsteoriene gjør Klafki en ny inndeling. Han skiller mellom to primære tilnærminger: *den danningsteoretiske objektivisme* og *den «klassiske» danningsteorien*. Disse to grunnformene tar på hver sin måte stilling til hva som kan betraktes som legitimt dannelsingsinnhold (Klafki, 2001, s. 172; Straum, 2018, s. 33).

I den første grunnformen, *danningsteoretisk objektivisme*, følger dannelsingsinnholdet det objektive innholdet i kulturen (Klafki, 2001, s. 172). Slik det blir forklart av Straum (2018), blir danning sett på som en prosess for å inkludere individet i samfunnet ved at den enkelte får ta del i det kulturelle verdigrunnlaget, som f.eks. kunnskaper eller etiske verdier. Innenfor denne retningen antas det at kulturinnholdet forblir uendret når det blir en del av individet, men kulturinnholdet vil ha innflytelse på individet (Straum, 2018, s. 33). For mennesket i denne dannelsingsprosessen handler det om å se seg villig til å engasjere seg med kulturinnholdet, og dermed unngå å la seg begrense av sine subjektive oppfatninger. Danningens mål blir dermed å «(...) ‘stå på høyde med kulturen’ (...)» (Klafki, 2001, s. 173).

Som angitt av Hohr (2011) kan man med et historisk tilbakeblikk finne prinsipper fra den danningsteoretiske objektivismen uttrykt i den encyklopediske bevegelsen fra 1700-tallet. Denne bevegelsen ønsket å samle all tilgjengelig kunnskap på bakgrunn av et pedagogisk formål. Imidlertid, med fremveksten av den moderne vitenskap, ble det encyklopediske kunnskapssynet gradvis utvidet og erstattet av scientismen (Hohr, 2011, s. 165). Scientismen var en retning som hevdet at vitenskapelig kunnskap var den eneste formen for gyldig kunnskap. For skolens del betydde dette at den ble vitenskapeliggjort, og at den dermed bare

kunne formidle vitenskapelig kunnskap (Hohr, 2011, s. 165; Klafki, 2001, s. 173). Klafki kritiserte denne retningen for å ikke ta høyde for den historiske sammenhengen. Det han mente var at siden vitenskapelig kunnskap var tidstypisk, betydde dette også at den var foreløpig. Og siden den var foreløpig, mente han at vitenskapelig kunnskap heller ikke kunne være representativ for didaktikken (Hohr, 2011, s. 165).

Den andre materiale grunnformen, *den «klassiske» danningsteorien*, skiller seg fra den danningsteoretiske objektivismen ved å ha tydelige pedagogiske utvelgelseskriterier. Ut fra et slikt perspektiv vil kulturinnholdet bli vurdert ut fra dets innvirkning på danningen. Dette innebærer at ikke alt kulturinnhold kan betraktes som dannende, men at kun det som kan klassifiseres som «klassisk» kan inkluderes i dannelsingsprosessen. Slikt sett blir «klassisk» et verdibegrep (Klafki, 2001, s. 175; Straum, 2018, s. 33–34). Derimot er verdibegrepet ikke primært avhengig av innholdet i seg selv. I stedet kan man bare tale om «klassisk» dersom innholdet får frem bestemte menneskelige kvaliteter. Fra dette ståstedet blir danning betraktet som en prosess der hvert individ tar til seg sin kultur eller sin kulturkrets sine indre verdier, eksempelvis tankemåter eller handlinger, og finner frem til sin egen åndelige eksistens (Klafki, 2001, s. 175–176).

Den «klassiske» danningstradisjonen kommer til uttrykk i tankemåter hos blant andre Hegel, Goethe og Spranger (Straum, 2018, s. 33). Hegel mente at individet ikke bare skulle akseptere kulturen som noe gitt, men forstå at kulturen er et produkt av dialektiske historiske hendelser. Hegel trodde at studier av den greske antikken kunne berike individets forståelse av kulturelle og historiske verdier og dermed bidra til dannelsingsprosessen (se kap. 2.2.2). I henhold til både Hohr (2011) og Klafki (2001) er Klafkis kritikk mot det «klassiske» rettet mot dets mangel på bredde. Klafki hevdet at det «klassiske» er historisk og sosialt betinget, noe som betyr at det «klassiske» ikke kan reflektere en objektiv sannhet. Heller mente han at det «klassiske» kan variere mellom ulike historiske epoker og generasjoner. Det Klafki fryktet var at et ensidig fokus på det «klassiske» kunne føre til et begrenset perspektiv i samtiden, hvor nye oppgaver ikke kunne løses fordi løsningen ikke fantes i fortiden (Hohr, 2011, s. 166; Klafki, 2001, s. 177–178).

De formale danningsteoriene

Innenfor de formale danningsteoriene gjør Klafki en tilsvarende inndeling i to grunnformer. Han gjør et skille mellom *teorien om den funksjonelle danningen* og *teorien om den metodiske*

danningen. De to tilnærmingene tar på ulikt vis for seg hvilke sider av eleven som skal dannes (Klafki, 2001, s. 179; Straum, 2018, s. 34).

Den første formen, *den funksjonelle danningen* eller *evneformalisme*, fokuserer på danning som utvikling og modning av individets allerede eksisterende anlegg (Straum, 2018, s. 34). Det betyr at innholdet ikke tillegges en betydelig verdi, utenom den virkningen det har på individets «krefter» dvs. dets iboende egenskaper. Disse egenskapene inkluderer både fysiske, sjelelige og åndelige evner (Klafki, 2001, s. 179; Straum, 2018, s. 34). Grunntanken er at når disse latente evnene utvikles kan de overføres til stadig nye situasjoner. Det vil si at evnene kan komme til uttrykk, og dermed være til hjelp, når individet gjør nye erfaringer senere i livet (Straum, 2018, s. 34).

Den funksjonelle danningsteorien har ifølge Sjöström og Eiks (2020) sine røtter i Rousseau sin filosofi, og er også den typen 'Bildung' som vektlegges av Wilhelm von Humboldt (Sjöström & Eilks, 2020, s. 59). Humboldt oppfattet danning som en prosess for å utvikle menneskets unike og mangfoldige sider. Han mente at danning ikke bare handlet om å tilegne seg kunnskap, men heller om personlig vekst og måten vi samhandler med verden på (se kap. 2.2.2). Dette samsvarer med den funksjonelle danningsteoriens tro på utvikling av evner for å kunne anvende dem i ulike situasjoner. Ifølge Klafki (2001) forutsetter denne teorien en spesiell forståelse av mennesket, hvor mennesket fremstilles som en samling av iboende «krefter» (Klafki, 2001, s. 180). Slik Klafki ser det kan disse «kreftene» like gjerne være et resultat av det eleven lærer, altså innholdet. Hans antakelse blir begrunnet av det han mener er en kjent observasjon, hvor denne viser at elever kan utvikle varierte evner innenfor ulike fagfelt. På dette grunnlaget mener han at innholdet nødvendigvis har en verdi (Straum, 2018, s. 35).

Den andre formen, *teorien om den metodiske danning* eller *metodeformalisme*, er relatert til den funksjonelle danningsteorien, men er ulik på visse punkter. Dette synet argumenterer for at den store mengden innhold som har blitt produsert sørger for at det ikke kan være mulig å se danning utelukkende i sammenheng med innholdet (Klafki, 2001, s. 183; Straum, 2018, s. 35). Slikt sett er det en likhet mellom evneformalismen og metodeformalismen ved at innholdet ikke tillegges en vesentlig betydning. Derimot angir Klafki (2001) at metodeformalismen avviser evneformalismens antagelse om iboende «krefter» i mennesket. I stedet fremmer dette synet at danning skjer i prosessen (Klafki, 2001, s. 183). Det betyr at

danning skjer når elever lærer seg metodene, dvs. tenkemåter eller andre arbeidsteknikker, som eleven kan ta med seg og derav bruke på nytt innhold i fremtiden (Straum, 2018, s. 35).

En representant for den metodiske danningen som Klafki (2001, s. 183) trekker frem er John Dewey. Som vi skal se nærmere på senere, stiller Dewey seg kritisk til tradisjonelle metoder innenfor utdanning ved at han mener at kunnskapsoverføring og resultater i skolen tilegnes for mye oppmerksomhet. Han mente at metodene som brukes må utvikle elevenes aktive og demokratiske evner, hvor måten å gjøre det på er å gi elevene erfaringer (Noddings, 2007, s. 57). Her trekker Klafki en parallell mellom metodisk- og funksjonell danningsteori. På samme måte som han påpeker at individets «krefter» forutsetter et innhold, mener han også at innholdet er bestemmende for metodevalg. Slik Klafki ser det finnes det ikke en absolutt gyldig metode. Det vil si at det ikke finnes en metode som hjelper eleven til å mestre enhver type innhold (Klafki, 2001, s. 184; Straum, 2018, s. 35).

Klafkis kategoriale danning

Som vi har sett har Klafki rettet kritikk mot både de materiale og de formale danningsteoriene. Det han primært argumenterer for, er som Høhr (2011) påpeker, at teoriene ignorerer eller bagatelliserer betydningen av individets egenverdi på den ene siden og kulturens og fellesskapets egenverdi på den andre siden. Samtidig mener han at teoriene ikke bare er avhengige av hverandre, men at den ene også forutsetter den andre (Høhr, 2011, s. 166). Et viktig prinsipp er at selv om Klafki verken oppfatter de materiale eller de formale danningsteoriene som fullverdige danningsteorier i seg selv, anerkjenner han at begge teoriformene inneholder viktige elementer som på hver sin måte er betydningsfulle i en helhetlig dannelsesforståelse. Med dette i tankene forsøker Klafki i sin kategoriale danningsteori å forene elementer fra både den materiale og den formale danningstradisjonen (Straum, 2018, s. 35–36).

Kjernen i Klafkis teori ligger i hans overbevisning om at en grundig tilegnelse av et sentralt innhold (material danning) også vil føre til utvikling av individets evner og metodeferdigheter (formal danning). Danning kan dermed forstås som en dialektisk prosess som foregår mellom individet (subjektet) og innholdet (objektet). Denne prosessen kalles ofte for den «dobbeltsidige åpning» ved at innholdet «åpner» seg for individet samtidig som individet «åpner» seg for innholdet (Straum, 2018, s. 36). Klafki (2001) forklarer det slik:

Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold «åpner seg» for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektssiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki, 2001, s. 193).

Denne dobbeltsidige åpningen forklares ytterligere av Høhr (2011), hvor han forklarer at kategoriene, dvs. innhold av allmenn og kategorial art (se sitat ovenfor), fungerer som en kobling mellom mennesket og verden. Kategoriene gjør det mulig for individet å utvikle en forståelse for verden, samtidig som kategoriene gjør verden tilgjengelig for individet. Dermed blir den kategoriale danningen en slags «dobbeltsidig åpning» (Høhr, 2011, s. 166). Resultatet av den kategoriale dannelsesprosessen er at eleven utvikler en allmenn, kategorial forståelse. Det vil si at eleven opparbeider seg kategoriale kunnskaper, erfaringer og opplevelser tilsvarende en «verktøykasse» som de kan bruke til å navigere i verden (Straum, 2018, s. 36).

2.3.2 Dannelsesbegreper i anglo- amerikansk tradisjon

John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en av de ledende pedagogiske tenkerne gjennom 1900-tallet, og hans perspektiv på utdanning og demokrati har hatt en avgjørende innflytelse gjennom tidene (Solerød, 2012, s. 190; Vaage, 2000, s. 9). Innenfor reformpedagogikken i USA var Dewey en helt sentral person, hvor han argumenterte for en undervisning basert på barnets selvaktivitet. Denne tilnærmingen er forankret i hans tilknytning til pragmatisme (handlingsfilosofi), en filosofisk retning som forsto handling som et samspill mellom teoretiske forutsigelser og utforskning i praksis. Slagordet *Learning by doing* forbindes ofte med Deweys tenkning. Dette utsagnet reflekterer ideen om at mennesker lærer best gjennom aktiv erfaring, dvs. gjennom å utføre handlinger fremfor gjennom passiv observasjon. Imidlertid skal Dewey egentlig ha uttrykt: *Learn to do by knowing and to know by doing*. I denne andre formuleringen blir tenkning og handling som en sammenvevd prosess i større grad tydeliggjort (Solerød, 2012, s. 190).

I sitt hovedverk *Democracy and Education* som utkom i 1916 etablerer Dewey en direkte forbindelse mellom utdanning og demokrati (Løvlie, 2013, s. 253; Noddings, 2007, s. 56). Dewey betrakter demokrati fra et naturalistisk ståsted, hvor han fokuserer på menneskets

sosiale behov for kommunikasjon og samhandling omkring felles verdier. I motsetning til andre tradisjonelle perspektiver, som Platon og ideenes verden (se kap. 2.2.1), tar Dewey derimot ikke forhåndseksisterende verdier i betraktning. Dewey mener at mennesker ikke begynner med felles verdier, men at dette derimot er noe som mennesker konstruerer (Noddings, 2007, s. 56–57). Dette reflekterer Deweys forståelse av kommunikasjon og samhandling som kjernen i et demokrati, noe som kommer til uttrykk i utsagnet hans: «Demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en form for samliv, en felles kommunisert erfaring» (John Dewey sitert i Løvlie, 2013, s. 253).

Dewey ønsket et demokrati i stadig vekst og i retning mot det bedre. Han mente at demokratiet sto ovenfor et uløst problem fordi den tradisjonelle utdanningen ikke syntes å fremme demokratiske verdier på en aktiv måte. Til tross for dette mente han likevel at skolen var den mest sentrale demokratiske institusjonen. I sitt forsøk på å løse dette problemet, hevdet han at skolen burde fungere som demokratiets «fødselshjelper» og fremme demokratisk utvikling (Vaage, 2000, s. 37; Aasen, 2008, s. 158). Med andre ord trodde Dewey at denne «nye» skolen kunne være løsningen på problemet. Forutsetningen var at voksne og barn i skolen måtte samarbeide om forbedringer og beslutninger. Grunntanken var at en fortsatt utvikling av samfunnet ville forutsette et kollektivt ansvar (Aasen, 2008, s. 158).

Målet med danning for Dewey var å bringe frem aktivitet, nysgjerrighet, kritisk tenkning og gjensidig respekt blant demokratiets borgere (Nussbaum, 2010, s. 65). I denne sammenheng stilte han spørsmål ved skolens evne til å reflektere demokratiske prinsipper. Først og fremst argumenterte Dewey for at barn tradisjonelt sett hadde hatt lite innflytelse på hva som skulle læres. Samtidig mente han at vanlige metoder innen utdanning i for stor grad fokuserte på tradisjonell formidlingspedagogikk med ensidig overføring av teoretisk kunnskap uten å legge tilstrekkelig vekt på å utvikle elevenes aktive og demokratiske evner. Sett fra Deweys perspektiv oppstår det en form for dobbeltmoral når skolen forblir udemokratisk samtidig som den skal oppmuntre elevene til demokratiske verdier (Noddings, 2007, s. 57; Nussbaum, 2010, s. 65).

Det Dewey ønsket seg var en overgang fra passive og tilbaketrukne elever til aktive og engasjerte deltakere (Nussbaum, 2010, s. 65). Imidlertid er det viktig å påpeke, i henhold til Noddings (2007), at Dewey ikke motsatte seg tanken om at enhver kultur har verdier som den ønsker å dele. I stedet dreide Deweys argumentasjon seg om at en kultur kan formidle disse

verdiene ved å gi barn og unge erfaringer i stedet for å kun tilby dem informasjon om disse (Noddings, 2007, s. 57). Dette viser at Dewey var mer opptatt av det formale aspektet ved danning, der utvikling av erfaringsbaserte og demokratiske metoder blir ansett som det mest vesentlige. Mer presist reflekterer hans fokus på metoder et metodeformalistisk danningssyn.

I Deweys syn på demokrati og utdanning blir skolen et sted hvor eleven skal erfare demokrati som levemåte, det vil si en opplæring *gjennom* demokrati (Breivega et al., 2019, s. 22). Ifølge Noddings (2007) fungerer opplæring til demokrati på samme måte som at barn får bedre skriveferdigheter når de får skrive egne fortellinger. Dette reflekterer tanken om at elever må få muligheten til å delta i demokratiske prosesser, f.eks. fastsetting av regler, dersom de skal lære seg hvordan de skal delta i et demokratisk samfunn. Fra et slikt perspektiv er elevdemokratier ikke bare et mål med utdanningen men også et middel for å dyrke et demokratisk samfunn blant voksne (Noddings, 2007, s. 57).

Martha Nussbaum

Martha C. Nussbaum (f.1947) er en amerikansk filosof og professor ved University of Chicago, hvor hun har bidratt betydelig innenfor områder av filosofi og etikk (University of Chicago, u.å.). Som en fremtredende talsperson for humanistiske fag i utdanningen, og spesielt gjennom sin bok *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* som utkom i 2010, presenterer hun sentrale synspunkter om utdanningens rolle for å bevare demokratiske samfunn (Bale, 2017, s. 40; O'Brien, 2010). Et grunnleggende utgangspunkt for Nussbaums tanker om danning er at vårt læringsrom utvides dersom vi forener både kognitive og emosjonelle ferdigheter (Bale, 2017, s. 40).

Nussbaum (2010) peker på en global utdanningskrise som hun opplever truende for fremtidens demokrati. Hun uttrykker bekymring for moderne utdanningssystemer som ser ut til å undervurdere nødvendige ferdigheter som hun selv anser som avgjørende for å opprettholde et levende demokratisk samfunn. Det hun peker på er at moderne utdanningssystemers ensidige fokus på økonomisk vekst utgjør en risiko for at utdanning blir redusert til et verktøy for nasjonal profitt. Hennes store bekymring er rettet mot skolen som er i ferd med å produsere «nyttige maskiner» fremfor fullverdige borgere som er i stand til å leve i et demokrati (Nussbaum, 2010, s. 1–2). Dette viser at Nussbaums forståelse av skolens oppgave også omfatter et danningsoppdrag.

På samme måte som blant andre Sokrates, Jean-Jacques Rousseau og John Dewey er også Nussbaum (2010) opptatt av at utdanning ikke bare bør handle om passiv lytting og absorbering av fakta og kulturarv. I stedet har hun et formalt danningssyn som vektlegger betydningen av å bli et aktivt, kompetent og reflekterende menneske (Nussbaum, 2010, s. 18). Etter hennes mening vil et overdrevent fokus på å oppnå gode resultater på standardiserte tester kunne føre til en klasseromsatmosfære der elevene blir passive informasjonsmottakere. I stedet mener hun at den beste formen for undervisning er den som oppmuntrer elevene til kreativitet og individualitet, noe som samsvarer med et evneformalistisk danningssyn. Dette vil imidlertid reflektere personlige ferdigheter, noe som hun påpeker at ikke kan måles gjennom kvantitative flervalgsprøver på en fullstendig måte (Nussbaum, 2010, s. 134).

Ifølge Nussbaum (2010) kan ikke mennesker forholde seg til den komplekse verden utelukkende basert på kunnskap. Dette skyldes hennes tro på at det ikke er en automatisk evne å betrakte et annet menneske som om det er et menneske med tanker, følelser og sjel. Derfor mener hun at utdanning må dyrke barns indre rom og gi plass til deres fantasifulle og emosjonelle evner. Hun begrunner at uten riktig utdanning kan det medføre at vi ender opp med å se andre mennesker som bare kropp (Nussbaum, 2010, s. 102, 2010, s. 95). For å bygge opp en kultur preget av deltakelse og respekt argumenterer Nussbaum (2010) for å gi plass til humaniora og kunst i læreplanen. Dette skyldes at utdanningen må være deltakende og aktivere elevenes potensial til å se verden gjennom en annen persons øyne, det hun kaller for «den narrative fantasi». Hun mener at slike ferdigheter bidrar mer til samfunnet sammenlignet med kun økonomisk gevinst ved at de skaper en verden som er verdt å leve i (Nussbaum, 2010, s. 95–96, 2010, s. 143).

2.4 Danning som pedagogisk mål i den norske skolen

2.4.1 Dannelsingsbegrepet i norsk pedagogisk sammenheng

Danningens utbredelse i Norge kan i stor grad sees i sammenheng med en gradvis utvidelse av utdanningstilbudet. I perioden fra 1100-tallet til 1800-tallet var Norge et jordbruksland og kvalifisering til voksenlivet var knyttet til «voksenarbeid» og opplæring i hjemmet. Det var med andre ord lite pedagogisk refleksjon (Tønnessen, 2011, s. 10). På 1700-tallet oppsto en ny form for offentlighet i Norge som var påvirket av opplysningstidens tanker. Dette førte til at pedagogiske temaer som oppdragelse og utdanning kom frem på dagsorden (Johnsen et al., 2022, s. 184). Ifølge Telhaug og Mediås (2003) var dette, på det kulturelle og pedagogiske

planet, den religiøse pietismens tid. Pietismen var en religiøs bevegelse som ikke bare trodde på en personlig religiøs erfaring, men som mente at den kristne troen også måtte komme til uttrykk gjennom praktiske handlinger. Dette medførte et sterkt skille mellom troende og ikke-troende, som på det pedagogiske planet betydde at alle barn måtte gis en kristen moralsk oppdragelse (Telhaug & Mediås, 2003, s. 36–37).

Det var også i denne perioden at det ble gjort et forsøk på å etablere en allmennskole, et prosjekt som kan spores tilbake til skoleforordningen for barn på landet i 1739 med opprettelsen av allmueskolen. Formålet med utdanningen på denne tiden var primært kristendomsopplæring, hvor barn av allmuen fikk en nødvendig leseopplæring knyttet til konfirmasjonsundervisningen jf. loven om konfirmasjon fra 1736 (Tønnessen, 2011, s. 17). Selv om det ikke var særlig snakk om danning på denne tiden, kan dette beskrives som en material form for danningstenkning, der målet med opplæringen var å bli konfirmert fremfor oppnåelse av generelle ferdigheter. Ifølge både Johnsen et al (2022) og Tønnesen (2011) kan ideen om et felles skolevesen ikke betraktes som et vellykket oppdrag. Den største andelen av befolkningen, omtrent 9/10, bodde på landet, noe som betyr at de fleste barn på landet fikk gå på skolen. Imidlertid var det ikke før i 1848 at det kom lov om allmueskoler også i byene. I byene fantes det derimot latinskoler og borgerskoler, men disse var primært for de bedrestilte barna. Derfor kan forsøket på allmueskolen i stedet anses som en tidlig forløper for det senere utviklede utdanningssystemet i Norge (Johnsen et al., 2022, s. 183; Tønnessen, 2011, s. 20).

Danningens storhetstid i de skandinaviske landene fant sted på 1800-tallet. Etter fire århundrer under dansk enevelde ble Norge overtatt av Sverige, samtidig som elitene i Norge begynte å dyrke sin egen nasjonale identitet (Straume, 2013a, s. 40–41). Imidlertid, som Telhaug og Mediås (2003) påpeker, var det fremdeles pietismen som hadde hegemoniet i skolen fram til 1830-1840 årene. Det nasjonale gjennombruddet som førte til et nytt regime i skolevesenet, fant ikke sted før på 1850- og 1860-tallet. Dette var en tid der allmueskoleloven for byene ble innført, samt en tid der to personer, Ole Vig (1824-1857) og Hartvig Nissen (1815-1874), fremsto som viktige lederskikkelser (Telhaug & Mediås, 2003, s. 54–55).

Siste halvdel av 1800-tallet var en epoke der Norge gjennomgikk en betydelig intellektuell og kulturell vekst, noe som i stor grad kan tilskrives samtidens vektlegging av lik mulighet for samfunnsdeltakelse samt folkeopplysning (Harding & Nordvall, 2015, s. 158; Tønnessen, 2011, s. 26). Det norske dannelsesbegrepet ble forstått som *folkedanning*. Dette var et begrep

som var nært knyttet til opplysning og utformingen av det moderne demokratiet. Tanken var at et representativt demokrati, hvor folket bar makten, krevde at hele folket ble opplyst, altså utdannet og dannet (Straume, 2013a, s. 40–41). I denne omformingsprosessen ble skolen dermed et helt sentralt element. Dette betydde at ansvaret for opplæring, som tidligere hadde ligget i hjemmet og arbeidslivet, gradvis ble overført til skolen (Tønnessen, 2011, s. 26–27).

I oppbygningen av en norsk nasjon og en felles identitet ble folkedanningsinitiativet en viktig faktor. Imidlertid var ulike samfunnsgrupper i strid omkring dannelsesbegrepets betydning (Straume, 2013a, s. 41). I henhold til Slagstad (2011) var det de som tilhørte en utdannet elite, omtalt som dannelsesborgerskapet, som representerte kultureliten. Derimot kan man identifisere en endring på midten av 1800-tallet ved at kultureliten måtte dele kontrollen med folkelige motbevegelser som jobbet seg oppover i systemet. Dette førte til et kompromiss, det som refereres til som *danningskompromisset*, ved at «reform fra oven» ble kombinert med «reform fra neden» i en koalisjon mellom dannelsesborgerskapets reformeliter og folkedanningens reformeliter (Slagstad, 2011, s. 373–374).

Disse to leirene forklares ytterligere av Straume (2013a), hvor hun påpeker at det var et skille mellom en ny-humanistisk leir og en mer pragmatisk leir. Den ny-humanistiske leiren var konservative universitets- og skolefolk som argumenterte for å bevare latin og gresk som dannelsesfag i utdanningen. De trodde at ved å lese klassiske tekster ville studentene utvikle evne til selvstendig tenkning. Siden det ikke var språklig beherskelse eller innholdet som var i fokus, kan dette betraktes som en formal form for danningstenkning. Det som ble vektlagt var at studentene skulle tilegne seg intellektuelle evner, f.eks. selvstendig tenkning. Motkreftene var den mer pragmatiske leiren som ønsket en mer praktisk utnyttelse av teorien. Dette er på en annen side en material form for danningstenkning, hvor nevenyttig kunnskap, og derigjennom innholdet, blir betraktet som den mest vesentlige faktoren (Straume, 2013a, s. 42).

En sentral institusjon i folkedannelsens historie var «Selskabet for Folkeopplysningens Fremme». Dette ble stiftet i 1851 med Hartvig Nissen, en av dannelsesborgerskapets viktige reformative menn, som formann. Ole Vig, en husmannssønn og lærer, var redaktør for selskapets tidsskrift *Folkevennen*. I tillegg sto han bak utgivelsen av *Den norske folkeskole*, som viste seg å bli viktig for de reformene som kom (Slagstad, 2015, s. 107–108; Tønnessen, 2011, s. 27). Vigs visjon var å forene menneskene til ett folk på tvers av de forskjellige

regionale gruppene i Norge. Med andre ord ønsket han en felles opplysning med fokus på folket. Til dette omfavnet han folkedanningens to motiver, det romantisk ekspressive; nåtidens forankring i fortiden (formal danning), og det rasjonalistisk instrumentelle; en nyttig undervisning (material danning) fra hver sin side (Slagstad, 2015, s. 110).

I det romantisk ekspressive motivet finner vi viktige spor av den danske presten Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) (Straume, 2013a, s. 43). Ifølge Bye (2014) brukte Grundtvig verket *Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole* til å kritisere latinskolens vektlegging av romersk og gresk historie fremfor den nordiske. Slik Grundtvig så det, var det heller den norrøne gudelæren og eldre nordisk historie som kunne lede nordmenn til nasjonal stolthet og framgang (Bye, 2014, s. 50). Vig var påvirket av disse grundtvigianske ideene. På bakgrunn av dette var det dermed en allmueskoleundervisning som reflekterte det nasjonale særpreget (formal danning), i tillegg til det utilitaristiske motivet (material danning), som han støttet opp under (Slagstad, 2015, s. 107; Telhaug & Mediås, 2003, s. 58–59). Dette representerer ansatser til en kategorial form for danning, der både formale og materiale aspekter komplementerer hverandre.

I henhold til Slagstad (2015) markerte koalisjonen mellom embetssønnen Hartvig Nissen og husmannssønnen Ole Vig starten på den store reformperioden i norsk skolehistorie. Med andre ord kan man si at det var en koalisjon mellom statelighet og folkelighet (Slagstad, 2015, s. 110). Det Slagstad (2015) refererer til er skolereformen som kom i 1860 gjennom «(...) Nissens hånd i Vigs ånd» (Slagstad, 2015, s. 110). Dette var en modell som førte skoleslagene nærmere hverandre, noe som etter hvert ble et felles skolesystem kalt «enhetsskolen». Dette ble formalisert gjennom folkeskolelovene i 1889 og loven for høyere allmennskoler i 1896, som avlatiniserte gymnaset. Målet med avlatiniseringen var å modernisere utdanningen ved å kombinere nasjonale elementer (norsk språk og norsk historie) med moderne danningselementer som moderne språk (engelsk, fransk og tysk) og den moderne naturvitenskap. Dette illustrerer hvordan en kombinasjon av motiver fra folkedanningen, den demokratiske folkelighet og den moderne vitenskapelighet la grunnlaget for en unik og moderne norsk skoleutvikling (Slagstad, 2015, s. 110–113).

2.4.2 Danningsbegrepet i læreplanens overordnede del og opplæringsloven

I løpet av de siste tiårene har Norges rolle som kunnskapssamfunn blir stadig mer fremtredende innenfor diskusjoner om utdanning og skole (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 44).

Dette fokuset gjenspeiles også i stortingsmeldingen som kom i forkant av den nye læreplanen i 2020, der det understrekes at «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Ifølge Hovdenak og Heldal (2022, s. 45) har den økte vektleggingen av skolens nyttefunksjon medført konsekvenser for skolens dannelsesoppdrag.

I henhold til Hovdenak og Heldal (2022) har skolens mandat, altså dens samfunnsrolle, vært tosidig formulert helt siden den første formålsparagrafen i 1848. I de senere revideringene kan dette forholdet forstås som forholdet mellom danning og nytte (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 20–21). Disse forpliktelsene kan vi se uttrykt gjennom opplæringsloven paragraf 1-1 (jeg har kursivert sentrale nøkkelord):

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på *grunnleggjande verdiar* i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av *den nasjonale kulturarven* og vår felles *internasjonale kulturtradisjon*.

Opplæringa skal gi *innsikt i kulturelt mangfald* og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje *demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte*.

Elevane og lærlingane skal utvikle *kunnskap, dugleik og holdningar* for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde *skaparglede, engasjement og utforskartrong*.

Elevane og lærlingane skal lære å *tenkje kritisk* og *handle etisk* og miljøbevisst. Dei skal ha *medansvar* og rett til *medverknad*.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som *fremjar danning og lærelyst*. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Slik det blir beskrevet av Hovdenak og Heldal (2022), og som vi kan se av opplæringsloven §1-1, er den norske skolens mål i stor grad knyttet til forberedelse av elevenes fremtidige roller i arbeidslivet og i samfunnet. Dette kommer blant annet til syne gjennom mandatets vekt på utvikling av *kunnskaper, ferdigheter og holdninger* som skal gjøre elevene i stand til å ta vare på seg selv og samfunnet rundt seg. Samtidig skal elevene oppfordres til *kritisk tenkning, etisk handlingskraft og miljøbevissthet*. Disse to føringene presenterer to ulike, men likevel sammenhengende målsettinger. Skolens samfunnsmandat kan dermed leses som et tosidig prosjekt. På den ene siden anerkjenner mandatet at elevene trenger en personlig vekst som kommer fra dannelsingsoppdraget. Dette inkluderer elementer som kritisk tenkning og etisk handlingskraft. På den andre siden legitimerer mandatet samfunnets behov for praktiske kunnskaper og ferdigheter som kommer fra utdanningens nytteside. Dette indikerer at målet med utdanning og skole er å hjelpe elevene til å bli gode samfunnsborgere både på individnivået (mikronivået) og samfunnsnivået (makronivået) (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 20–21).

I læreplanens overordnede del fra 2020 blir formålsparagrafen ytterligere gjort rede for i sammenheng med de overordnede prinsippene for grunnopplæring. Den overordnede delen er videre delt inn i tre kapitler: «1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I kapittel to blir det presisert at skolen har to oppdrag: «(...) et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er med andre ord snakk om et dobbelt oppdrag, noe som indikerer at de to oppdragene er likeverdige. Til tross for dette bemerker Fauskevåg (2022) at det kun er utdanningsoppdraget som blir ordentlig definert og avgrenset. Utdanningsoppdraget tilegnes en definisjon gjennom begrepet «kompetanse» (Fauskevåg, 2022, s. 115). I overordnet del står det at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dannelsingsoppdraget på sin side blir verken definert i læreplanen eller i forarbeidene. Imidlertid, som også Fauskevåg (2022, s. 115) påpeker, kan det virke som at det har blitt gjort et forsøk på å avgrense dannelsingsoppdraget i læreplanen ved å liste opp ulike situasjoner der «danning skjer»:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også

gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Selv om dette utdraget viser flere måter der det er antatt at danning skjer, definerer læreplanen ikke hva danning egentlig er. På bakgrunn av dette argumenterer Fauskevåg (2022) for at dannelsoppdraget i læreplanen mangler teori eller en definisjon å støtte seg på. Dette fraværet gjør at vi ikke får en helhetlig forståelse av hva danning innebærer, og begrepet blir dermed vanskelig å leve opp til (Fauskevåg, 2022, s. 116). Fauskevåg (2022, s. 116) utlegger dermed at dannelsbegrepet i læreplanen «(...) inkluderer 'alt' og dermed 'ingenting'». Med dette mener han at læreplanens beskrivelse inneholder mange motsetninger; danning skjer både i samarbeid med andre og på egenhånd, eller at danning skjer når det finnes et fasitsvar og når det ikke finnes et fasitsvar. På den måten gir læreplanen ingen grenser for hva som kan regnes for danning og ikke.

Innledningsvis kan det virke som at utdanningsoppdraget og dannelsoppdraget representerer to ulike områder, men som Fauskevåg (2022, s. 116) avdekker, kan det tyde på at kompetanse og danning er nært koblet sammen. Dette samsvarer med overordnet del hvor det understrekes at utdannings- og dannelsoppdraget «(...) henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Et annet eksempel på en sammenkobling kan man finne i tilhørende stortingsmelding hvor det presiseres at «Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21).

I denne sammenheng påpeker Fauskevåg (2022) et problem; selv om kompetanse kan bidra til danning, representerer de likevel to ulike former for kunnskap. Eksempelvis er kompetanse en målbar type kunnskap, mens danning ofte omfatter normative kunnskaper som dermed er vanskeligere å måle (Fauskevåg, 2022, s. 119, 2022, s. 121). I den tidligere redegjørelsen av

Nussbaums syn på danning bemerkes det at hun fremmer en type undervisning som oppfordrer til individualitet og kreativitet hos elevene (se kap. 2.3.2). Dette representerer nettopp slike ferdigheter som er vanskelige å måle. Dermed kan man se en sammenheng mellom Nussbaums perspektiv og Fauskevågs (2022) argumentasjon, hvor begges bekymring er rettet mot skolens danningsoppdrag. Et oppdrag som kan virke og bevege seg i material retning med fokus på produksjon og testing for nasjonal profitt.

2.4.3 Danningsbegrepet i læreplanen for KRLE (LK20)

I læreplanens overordnede del har vi sett at læreplanen opererer med kompetanse og danning som to sammenvevde elementer, noe som indikerer at det faglige innholdet representerer en sentral del av danningsoppdraget (se kap. 2.4.2). Dette er i tråd med det som blir uttalt i overordnet del hvor det eksplisitt står at «Faglig læring er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det betyr at læreplanene for fag med tilhørende kompetansemål tilegnes en sentral rolle, hvor opplæringen i fag skal bidra til å oppfylle danningsoppdraget.

I læreplanen for fagene beskrives det spesifikke fagets hovedområder, kompetansemål og formål (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). Læreplanen er på lik linje med overordnet del fastsatt som forskrift, og beskriver hvordan det er forventet at undervisningen i faget skal foregå. Denne planen er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen kalles «om faget» og inkluderer fagets relevans og sentrale verdier, tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter. Den neste delen omfatter kompetansemålene, som beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring. Til slutt gjennomgås ulike vurderingsformer (Anker, 2021, s. 65; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1–9). I henhold til Anker (2021, s. 65) beskriver «fagets relevans og sentrale verdier» fagets nytteverdi (knyttet til kompetanse) og fagets sentrale verdier (knyttet til danning). Dette indikerer at både nytte og danning blir vektlagt i læreplanen.

I opplæringsloven §2-4 presiseres det at KRLE-faget er «(...) eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande» (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Hva dette innebærer for undervisningen står forklart lenger nede i samme paragraf ved at undervisningen i KRLE-faget skal foregå på «(...) ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Ifølge Lauvsnes (2022) ble dette i tidligere læreplaner (etter 2008) forstått som at elevene skulle «lære om» religioner og ikke

«lære av» religioner. I tillegg betydde dette at identitetsutviklingsdimensjonen i faget ble byttet ut med en brobyggerfunksjon. Brobyggermetaforen illustrerer hvordan kunnskap om andre skulle hjelpe elevene å skape forbindelser mellom mennesker med ulike bakgrunner, verdier og erfaringer. Dette reflekterer en material danningstenkning der innholdet i undervisningen skal representere den dannende faktoren. Det formale aspektet, altså elevenes identitetsutvikling som fant sted gjennom å utforske disse erfaringene, skulle ikke tematiseres (Lauvsnes, 2022, s. 258–259).

I den nåværende læreplanen RLE01-03 er dette skillet mellom å lære om og å lære av ikke lenger klart definert. En grunn til dette, som Lauvsnes (2022, s. 259) påpeker, er det «nye» tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Ifølge overordnet del handler folkehelse og livsmestring blant annet om «(...) å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I KRLE-faget kommer dette tverrfaglige temaet blant annet til uttrykk gjennom at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar, hvor elevene skal utvikle «(...) evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4). Denne tilnærmingen representerer en utvidelse av fagets fokus, hvor elevenes subjektive erfaringer og identitetsutvikling, det vil si det formale aspektet, gis større plass i læreplanen.

Denne formale «utvidelsen» finner man også igjen i fagets kjerneelementer og kompetansemål. Det er også de to som beskriver det mest sentrale innholdet i faget. Det er en nær sammenheng mellom kjerneelementene og kompetansemålene, hvor innholdet i kjerneelementene er nærmere utdypet og forklart i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 4). Kjerneelementene inkluderer religions- og livssynsundervisning, filosofi og etikk, det vil si hele fagkombinasjonen til KRLE-faget (Anker, 2021, s. 66).

I KRLE-faget er det fem kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2–3):

1. Kjennskap til religioner og livssyn
2. Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder
3. Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar
4. Kunne ta andres perspektiv

5. Etisk refleksjon

Ifølge Skeie (2017) var personlig utvikling en nærmest fraværende komponent i kompetansemålene til RLE01-02. Imidlertid ble personlig utvikling nevnt i formålsavsnittet til læreplanen. Slik han ser det, medfører dette fraværet at personlig utvikling blir et middel i undervisningen og ikke et mål. For å motvirke denne tendensen mener han at undervisningen burde inkludere undersøkende og utforskende metoder samt arbeid med personlige eller eksistensielle spørsmål (Skeie, 2017, s. 127–128). I den nåværende læreplanen RLE01-03 kan det argumenteres for at hans oppfordringer har blitt adressert. I henhold til Anker (2021, s. 66) vektlegger kjerneelementene i den nåværende læreplanen metoder fremfor innhold. Dette underbygges også av Breidlid (2019, s. 22) som identifiserer fire formale kjerneelementer knyttet til metoder og tenkemåter (kjerneelement nr 2,3,4 og 5), mens bare ett av kjerneelementene fokuserer på innholdet og kan betraktes som et materielt kjerneelement (kjerneelement 1).

Breidlid (2019) fremstår, i motsetning til Skeie (2017), skeptisk til KRLE-læreplanens utvidelse. Breidlid (2019) peker på et gap mellom de formale og de materiale kompetansemålene i læreplanen. Hun hevder at formale kompetanser beskrives i detalj, mens de materiale kompetansene fremstår mer diffuse (Breidlid, 2019, s. 19). Anker (2021) forklarer kompetansemålenes struktur ytterligere. Hun forklarer at kompetansemålene ofte består av to ulike verb for å belyse både prosess (danning) og produkt (nytte). De formale kompetansene, som «å kunne utforske» eller «å kunne samtale om», er kompetanser som er vanskelige å måle. Dermed inkluderer også de fleste kompetansemålene en mer material komponent, ofte verbet «å presentere» (Anker, 2021, s. 69).

For å vise til et konkret eksempel, kan vi ta for oss et av kompetansemålene i læreplanen. I et av kompetansemålene etter 4. trinn heter det at eleven skal kunne «samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i kristen tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Den formale komponenten omhandler elevenes evne til å kunne samtale om et emne, mens den materiale komponenten vektlegger elevenes evne til å kunne gjenfortelle innholdet. Den materiale komponenten fremstår mer åpen enn den formale komponenten, hvor innholdet ikke avgrenses til en eller to fortellinger eller trosforestillinger, på samme måte som den formale komponenten avgrenses til «å kunne samtale om». Dette kan forstås som at læreplanen har blitt både utvidet og innsnevret; den har blitt utvidet ved at den inkluderer flere

formale mål, men den har også blitt innsnevret ved at materiale mål fremstår mer åpne sammenlignet med tidligere læreplaner.

3. Metode og materiale

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske posisjonen som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil presentere de metodiske valgene jeg har gjort for å kunne besvare den overordnede problemstillingen. Videre vil jeg presentere og begrunne datamaterialet og redegjøre for analyseverktøyet. Til slutt drøfter jeg de etiske sidene ved arbeidet, samt reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet.

3.1 Metodologi og metodevalg

Som menneske og forsker vil man bære med seg ulike forkunnskaper og forventninger når man skal gjøre et forskningsarbeid. Forskerrollen påvirkes med andre ord av forskerens identitet og erfaringer. Dette får konsekvenser for resultatet av arbeidet, siden virkeligheten som beskrives vil være sosialt konstruert i den forstand at forskeren til dels skaper sitt objekt gjennom studiet av det. Forskeren må derfor være seg bevisst sitt utgangspunkt og forholde seg til sin egen fortolkningsprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49; Nyeng, 2012, s. 50). I henhold til Gleiss og Sæther (2021) kan man som forsker oppsummere sin identitet gjennom begrepet posisjonalitet. Dette kan beskrives som det utgangspunktet man betrakter verden fra. Forskerens utgangspunkt påvirker hele forskningsprosessen og vil dermed få betydning for hvordan man som forsker analyserer og fortolker et datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49, 2021, s. 214).

Denne studiens vitenskapsteoretiske posisjon er forankret i hermeneutikken. Hermeneutikk er en tilnærming som kan oversettes til fortolkningslære, ved at det kort fortalt dreier seg om tolkning (Gilje, 2019, s. 11; Nyeng, 2012, s. 45). En hermeneutisk tilnærming brukes for å forstå meningsfulle materialer, eksempelvis tekster, som jeg har valgt i denne studien. Det hermeneutiske tolkningsarbeidet har som mål å avdekke en underliggende sammenheng, altså en dypere mening, i tekstene (Gilje, 2019, s. 11). Når man studerer tekst gjennom en hermeneutisk tilnærming, er fokuset rettet mot både deler og helhet. Dette har en sammenheng med den hermeneutiske sirkelens prinsipp om at mening må forstås i lys av en større sammenheng. Dette er essensielt for å kunne avklare intensjonen eller formålet bak en tekst (da Silva, 1996, s. 189; Gilje, 2019, s. 11; Thagaard, 2009, s. 39).

Studiens hermeneutiske formål danner et naturlig grunnlag for en kvalitativ metode. I kvalitativ forskning arbeider man med enten muntlige eller skriftlige kilder, hvor forskeren

gjør tolkninger basert på ord. Når man bruker en kvalitativ metode sitter man ofte igjen med et bredt spekter av data, i tillegg til at denne mengden ofte inkluderer variasjoner i datamaterialet. Dette er en fordel når man innenfor kvalitativ forskning ønsker å si mye innenfor et lite tema heller enn lite innenfor et stort tema. En slik metode er dermed passende til å gå i dybden på et avgrenset felt, noe som stemmer godt overens med denne oppgavens problemstilling hvor målet er å gjøre en intensiv studie av kjente religionsdidaktikere sin fagforståelse. At studien er intensiv betyr at den forsøker å gi en best mulig, altså nyansert, forståelsesrik og detaljert fremstilling av tekstene (Nyeng, 2012, s. 71–74).

Innenfor den kvalitative forskningsmetoden er det flere ulike metoder å velge for datainnsamling. Fremgangsmåten i denne oppgaven vil være tekstanalyse. Hva man velger som innsamlingsmetode vil påvirke hva man får kunnskap om. Tekstanalyse er valgt på grunnlag av dens potensial til å utvikle kunnskap om ulike forestillinger om et tema. Dette er sentralt innenfor KRLE-didaktikk, da forestillingene ofte er flerdimensjonale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Tekster er i tillegg en viktig del av måten mennesker kommuniserer på, og kan dermed fungere som et vindu inn i eksempelvis fagdidaktiske debatter, slik jeg ønsker med studiens andre forskningsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 118).

Ved å bruke tekstanalyse er man ikke forpliktet til å kun bruke én analysemetode. I stedet kan man kombinere ulike metoder og tilpasse strategiene til analysen og problemstillingens formål. I denne studien er det innholdet i tekstene som er det vesentlige framfor eksempelvis språklige trekk. Analysemetoden kan dermed karakteriseres som innholdsanalyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Mer presis er det en innholdsmessig idéanalyse ettersom det er ideer, begreper og argumenter i tekstene som er det primære fokuset (da Silva, 1996, s. 194–195).

For å forstå meningen i begreper og setninger vil jeg anvende semantisk og lingvistisk analyse. Lingvistisk analyse brukes for å avdekke meningen med et utsagn, det vil si den direkte eller ordrette meningen av ord og setninger i en tekst (da Silva, 1996, s. 185). Den lingvistiske analysen bygger på en semantisk analyse. Hensikten med en semantisk analyse er å avdekke meningen i språklige uttrykk. Dette er nødvendig for å forstå hva forfatteren faktisk formidler, eller hva forfatteren har som hensikt å formidle. En setning er semantisk meningsfull når den er formulert på riktig måte og at de inngående termene har klar mening (da Silva, 1996, s. 173–174). I analysen min vil jeg anvende semantisk analyse f.eks. når jeg undersøker hvordan de ulike kildene definerer sentrale fagtermer.

Siden jeg ikke kun er ute etter å forstå den bokstavelige meningen, men også den overførte betydningen i begreper og setninger, vil jeg også anvende ekstralingvistisk analyse. Dette er en analyseform som betrakter mening i lys av mål, intensjon eller motiv. Dette kan vi illustrere gjennom å bruke begrepet «en solskinnsdag». Den lingvistiske meningen bak dette begrepet viser til en dag med solskinn, mens den ekstralingvistiske meningen kan være at det er en god dag. Ekstralingvistisk analyse er hensiktsmessig for å avdekke meningen med en tekst (da Silva, 1996, s. 185). I analysen min vil jeg undersøke ekstralingvistisk mening i ulike ord og uttrykk, f.eks. den romlige metaforen «innenfra-perspektiv kontra utenfra-perspektiv».

I tillegg til å fokusere på tekstens begreps- og setningsbruk vil jeg også benytte logisk analyse og argumentasjonsanalyse for å forstå resonnementer i tekstene. Disse brukes vanligvis for å avgjøre om et argument er teoretisk eller normativt. For eksempel setningen «Solen er en stjerne» er teoretisk fordi den kan være sann eller falsk, mens «Solen er vakker» er normativt fordi det er vurderende. Videre brukes argumentasjonsanalyse vanligvis for å vurdere argumentets holdbarhet. Et argument er holdbart dersom det er sant og/eller rimelig og relevant, det vil si at det er sant eller rimelig og har med saken å gjøre (da Silva, 1996, s. 195–197). Logisk analyse er et hjelpemiddel for å undersøke om argumenter eller påstander har en logisk gyldighet. Dette gjøres ved å se på argumentets premisser og konklusjon. Hvis konklusjonen følger logisk eller understøttes av dets premisser er argumentet gyldig (da Silva, 1996, s. 177). I analysen anvendes logisk analyse og argumentasjonsanalyse implisitt når jeg redegjør for ulike resonnementer.

3.2 Utvalg og avgrensning av materialet

Å gjøre et utvalg innebærer å velge bestemte enheter for å samle inn data om, eksempelvis tekster eller personer. To vanlige hovedformer å skille mellom for utvalg er sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Mens et sannsynlighetsutvalg innebærer å velge en tilfeldig enhet innenfor en gruppe med hensikt å kunne si noe om hele gruppen, vil man i et ikke-sannsynlighetsvalg gjøre et utvalg basert på noen forhåndsbestemte kriterier, eksempelvis yrke eller kjønn. Siden denne studien er opptatt av hvilke ulike posisjoner som finnes innen den fagdidaktiske debatten om KRLE-faget, er denne studien basert på et ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38–39).

Utvalget av tekster til denne analysen bygger på flere kriterier. Jeg har valgt tre lærebøker i KRLE-didaktikk, siden dette er en type tekster som typisk reflekterer fagforståelse. Utvalget er basert på at samtlige forfattere skal være sentrale bidragsytere innenfor KRLE-feltet. Et andre viktig kriterium er at bøkene skal være av relativt ny dato. Dette er fordi nyere bøker vil inneholde oppdatert informasjon på feltet, samt at de i større grad vil kunne ta hensyn til endringer i samfunnet som påvirker hvordan faget forstås og formidles. I tillegg vektlegger jeg også at bidragsyterne representerer bestemte fagforståelser. Innenfor KRLE-didaktikkfeltet kan ulike bidragsytere ha forskjellige synspunkter på hvordan faget skal være. Ved å velge bidragsytere som har ulike syn, blir det mulig å undersøke komplekse temaer som diskuteres innenfor feltet mer dyptgående og nyansert. Det siste kriteriet er at bidragsyterne skal være fra ulike utdanningsinstitusjoner. Dette er fordi KRLE-fagmiljøet ved ulike institusjoner kan ha ulike fokusområder eller spesialiseringer.

Basert på disse kriteriene har jeg valgt følgende tre innføringsbøker i KRLE-didaktikk: a) *Religionsdidaktikk. En innføring* (Andreassen, 2016), b) *Innføring i KRLE-didaktikk* (Fuglseth & Skrefsrud, 2021), og c) *Religionshermeneutikk* (Brekke, 2023). Jeg vil her gi en kort presentasjon av disse.

Religionsdidaktikk. En innføring (Andreassen, 2016) presenteres som en bok for studenter innenfor KRLE (grunnskolelærerutdanning) eller religionsdidaktikk (praktisk-pedagogisk utdanning eller lektorutdanning). Innholdet i boken er dermed basert på sentrale religionsdidaktiske tema innenfor disse utdanningene (Andreassen, 2016, s. 13). Boken er skrevet av Bengt-Ove Andreassen, som er «(...) førsteamanuensis i religion, livssyn og etikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø» (Universitetsforlaget, u.å.a). Innholdet i boken bygger på et religionsvitenskapelig perspektiv, noe som får følger for tilnærmingen til religioner og livssyn fra et objektivt og nøytralt ståsted (Andreassen, 2016, s. 14).

Innføring i KRLE-didaktikk (Fuglseth & Skrefsrud, 2021) omtales som en lærebok om undervisning innenfor religion, livssyn og etikk, og er tilpasset for å møte de kravene som kom som følger av Fagfornyelsen i 2020 (Fuglseth, 2021b, s. 3). Boken er redigert av Kåre Fuglseth, som er «professor i fagdidaktikk ved Fakultet for lærarutdanning (FLU) på Nord universitetet i Bodø» og Thor-André Skrefsrud, som er «professor i pedagogikk og religionsdidaktikk med spesialisering innenfor flerkulturell pedagogikk» ved Høgskolen i

Innlandet (Høgskolen i Innlandet, u.å.; Universitetsforlaget, u.å.b). Innholdet i boken er skrevet av 21 forfattere som enten har vært eller fremdeles er tilknyttet til ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. At forfatterne kommer fra ulike institusjoner gjør at alle ikke har nøyaktig samme syn, men imidlertid er dette mindre variasjoner (Fuglseth, 2021b, s. 3). I analysen fokuserer jeg imidlertid på denne boken som redaksjonelt produkt, dvs. jeg skiller ikke mellom de ulike forfatterne i nevneverdig grad, men ser boken som helhet som en stemme inn i fagdebatten.

Religionshermeneutikk (Brekke, 2023) er rettet mot et todelt publikum. På en side er boken skrevet som et innspill til den fagdidaktiske debatten omkring religions- og livssynsfaget i vår tid. På den andre siden er boken rettet mot studenter i dette faget (Brekke, 2023, s. 14–15). Boken er skrevet av Øystein Brekke, som er «professor i RLE ved lærerutdanninga på OsloMet, med fagbakgrunn fra filosofi, teologi og religionsvitenskap, og med et særlig fokus på vitenskapsfilosofi» (Universitetsforlaget, u.å.c). Det som ble et sentralt utgangspunkt for boken var at det i 2020 kom nye læreplaner i skolefagene med fagfornyelsen (Universitetsforlaget, 2023). I boken diskuteres religions- og livssynsfaget med hensikt å presentere forfatterens egne synspunkt, utforske aktuelle temaer og perspektiver i debatten, samt utfordre disse gjennom kritiske spørsmål (Brekke, 2023, s. 14).

3.3 Analysekategorier og koder

I denne studien brukes koding som verktøy for å analysere datamaterialet. Koding er en analysemetode hvor man deler opp materialet i mindre deler, samt at de ulike delene tildeles en kode. En kode kan beskrives som en slags merkelapp som relateres til datamaterialet. Denne merkelappen gjør at alle enkeltdeler som tilhører det samme temaet enkelt kan plasseres under samme kode. Dette er en velvalgt analysemetode når man innenfor hermeneutikken har fokuset rettet mot å analysere både deler og helhet. En oversikt over de enkelte delene ved hjelp av koding gjør det ikke bare enklere å holde oversikt over de ulike delene, men ved å se disse delene i en sammenheng blir det også enklere å holde oversikt over helheten i materialet. Koding kan dermed betraktes som et verktøy for å forenkle datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170–174).

Det finnes flere måter å kode et materiale på. Gleiss og Sæther (2021) skiller mellom empirinær koding og tematisk koding. I en empirinær form for koding hentes kodene direkte

fra datamaterialet, eksempelvis ord eller uttrykk som brukes i teksten. Dette er en åpen form for koding og metoden er derfor induktiv. I en tematisk form for koding er kodene basert på empirien, f.eks. fra forskningslitteratur. Denne formen for koding kan i større grad være teoristyrte og er i det tilfellet deduktiv, men den kan også være induktiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I denne studien brukes en tematisk form for koding hvor kodene utledes fra ideer i forskningslitteraturen. Metoden er derfor deduktiv. Samtidig er det også et element av induksjon i valget av koder, siden det er basert på min hermeneutiske forforståelse av hva som er viktige diskusjonstema innen fagfeltet KRLE, noe analysen også viser at stemmer for de utvalgte kildene.

Kodingsarbeidet kan foregå på enten en strukturert eller ustrukturert måte. Mens en ustrukturert form for koding kan innebære flere hundre koder krever en strukturert form for koding at antall koder avgrenses. I denne studien ble det valgt å gjennomføre kodingsarbeidet på en strukturert måte. Hensikten var å gjøre materialet og sorteringsarbeidet så oversiktlig som mulig. I praksis ble dette gjort ved å lage en oversikt over de aktuelle kodene, som videre ble sortert i ulike fargegrupper. Til dette ble det brukt post-it-lapper hvor disse lappene ble festet i marginen. I henhold til Gleiss og Sæther (2021) er post-it-lapper en velegnet metode for strukturert kodingen ved at lappene enkelt kan flyttes og kombineres rundt. Ut fra kodegruppene ble det videre valgt ut noen overordnede kodegrupper som angir et felles tema for hver kodegruppe. Disse kodegruppene blir i denne studien kalt for kategorier for å skille mellom overordnede og underordnede koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 176–178).

Til denne studien ble det valgt ut tre hovedkategorier som fungerer som et grunnlag for analysen. Til kategoriene følger de relevante kodene hvor kodene tjener til å gi innsikt i de overordnede kategoriene. Både kategorier og koder illustreres i tabellen under (tabell 1).

Tabell 1: Kategorier og koder

Kategorier og koder							
Innhold			Metoder			Mål	
Kristendommens rolle i faget	Essensialistisk eller kulturvitenskapelig	Levd religion eller paradigmatisk religion	Innenfra- eller utenfra-perspektiv	Lære om eller lære av	Komparativ eller fenomenologisk	Kunnskap sfag eller holdningsdannende fag	Brobyggerfag eller identitetsdannende fag

Kategoriene og kodene er særlig rettet mot å svare på det andre forskningsspørsmålet som studien søker å besvare, samt legge grunnlaget for drøftingen av det tredje og siste forskningsspørsmålet. Valget av de spesifikke kategoriene og kodene er hentet fra faglitteraturen og reflekterer flere sentrale og omdiskuterte temaer i KRLE-fagets didaktikk. Kodene og kategoriene vil bli nærmere forklart i analysedelen under de respektive delene, med referanser til litteratur. Forskingen anerkjenner at det ikke finnes et definitivt svar på disse spørsmålene, men at det finnes ulike syn. Denne bredden tillater at analysen kan fange opp de ulike måtene faget kan formidles og forstås på.

3.4 Etske vurderinger

Innenfor kvalitative metoder er etiske vurderinger helt sentrale. For studier med direkte kontakt mellom forsker og forskningsdeltakere finnes det særskilte etiske retningslinjer som bestemmer forholdet mellom forsker og deltaker. Innenfor tekstanalyser finnes det imidlertid andre forskningsetiske utfordringer. Når man arbeider med tekst må man vurdere om tekstene kan betraktes som offentlige eller private. Siden denne studiens datamateriale er basert på lærebøker betyr det at den er basert på offentlige tekster. På bakgrunn av dette har det ikke vært nødvendig å innhente samtykke fra forfatterne eller fra institusjonelt hold. Imidlertid krever all vitenskapelig virksomhet at forskeren tar hensyn til etiske prinsipper både internt i forskermiljøet og til den bredere konteksten i samfunnet som forskningen kan påvirke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140–141; Thagaard, 2009, s. 23).

NESH (2021) angir at «Forskere har et kollegialt ansvar overfor hverandre i forskerfellesskapet. De skal opptre sannferdig, behandle hverandre med respekt og anerkjenne hverandres bidrag i prosjekter og publikasjoner» (NESH, 2021, s. 8). Et grunnleggende prinsipp er dermed at forskere skal unngå å plagiere andre forskeres tekster. NESH (2021) definerer at «Plagiat i forskningsetisk forstand er å stjele hele eller deler av andres arbeid og fremstille det som sitt eget» (NESH, 2021, s. 15). Når man arbeider med andres tekster, er det en viss risiko for å begå plagiat. På bakgrunn av dette er det dermed helt sentralt å opprettholde en god henvisningsskikk. NESH (2021) presiserer at «Forskere skal gi nøyaktige henvisninger til alle kildene de bruker (...) Henvisninger bør være spesifikke nok til at innholdet kan gjenfinnes, etterprøves og tolkes i sin opprinnelige sammenheng» (NESH, 2021, s. 14). Denne studien tar dermed sikte på å referere nøyaktig til andres tekster ved å henviser til kilder med sidetall. Dette gjøres for å forhindre plagiat ved at nøyaktige

henvisninger tillater etterprøving av referanser. Idealet er gjennomsiktighet og etterprøvnbarhet.

3.5 Forskningskvalitet

Når man skal vurdere kvaliteten på forskning er det vanlig å bruke begrepene reliabilitet og validitet. For å vurdere kvaliteten på selve forskningsprosessen brukes reliabilitet, som betyr pålitelighet. Validitet, eller gyldighet, brukes for å omtale kvaliteten på datamateriale, fortolkninger og konklusjoner. Disse begrepene, som har sin opprinnelse i kvantitativ forskning, brukes altså for å si noe om hva som kan kvalifiseres som god forskning. Forskning vil imidlertid bli vurdert ulikt, og er påvirket av hvem som ser og hva man ser etter. De ulike vitenskapsteoretiske tradisjonene vil også ha forskjellige meninger om hva reliabilitet og validitet handler om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å forenkle en kompleks debatt vil redegjørelsen nedenfor ta utgangspunkt i de to vitenskapsteoretiske tradisjonene positivismen og hermeneutikken. Begrunnelsen for dette er at studiens posisjon befinner seg innenfor hermeneutikken, noe som kan beskrives som et motstykke til positivismen. Å ta utgangspunkt i begge tradisjonene vil bidra til å belyse forskjellen mellom dem, som videre vil underbygge sentrale poenger om studiens reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202; Nyeng, 2012, s. 45).

Reliabilitet handler om forskningsprosessens kvalitet samt hvorvidt dataene er til å stole på. Man kan dermed kalle det for målesikkerhet eller nøyaktighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202; Nyeng, 2012, s. 105). Innenfor den positivistiske tradisjonen vil hvorvidt forskningen har blitt påvirket, samt dens mulighet for reproduksjon være vesentlige spørsmål for å vurdere et forskningsprosjekts reliabilitet. Mens man innenfor en positivistisk tradisjon ville vært opptatt av å etterstrebe en objektiv tilnærming, vil man innenfor en hermeneutisk tradisjon hevde at forskning alltid vil påvirkes av forskerens subjektivitet. Denne studien vil dermed forsøke å inkludere relevante perspektiver i analysen, samtidig som den anerkjenner at egne forståelser og fortolkninger vil kunne påvirke datamaterialet. Siden subjektive fortolkninger er nettopp subjektive, vil heller ikke reproduksjon av forskningsresultatene være direkte mulig. Det betyr at studien ikke har som mål at noen skal gjøre samme studie en gang til for å undersøke om de kommer frem til samme konklusjoner. Det som vil underbygge studiens reliabilitet er i stedet hvorvidt forskningen blir beskrevet, begrunnet og diskutert i metodedelen. Eksempelvis er det blitt gjort en detaljert begrunnelse av metodologi og metodevalg, fremgangsmåte via

kategorier og koder og etiske vurderinger. Målsettingen har vært å gjøre forskningsprosessen mest mulig klar, altså transparent, slik at andre kan se og dermed vurdere valgene som har blitt tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202–204).

Validitet handler om kvaliteten på datamaterialet, fortolkninger som blir gjort samt konklusjoner som treffes. Innenfor en positivistisk tradisjon vil dette dreie seg om å kontrollere at teksten stemmer overens med virkeligheten. Innenfor en hermeneutisk tradisjon vil man derimot legge en noe annerledes forståelse til grunn for begrepet validitet. I stedet for å kun vektlegge at forskerens funn skal være korrekte, er det interessant å diskutere forskningsdeltakernes perspektiver og hvordan forskeren forstår disse ideene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204–206). En utfordring innenfor tekstanalyser er at fortolkninger alltid er noe subjektive. Det betyr at det er forskeren som gjør fortolkningsarbeidet og dermed bestemmer hva som skal kommuniseres fra tekstene. Dette innebærer at en annen forsker kan ha en annen fortolkning av de samme tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Denne studiens forankring i hermeneutikken følger dermed hermeneutikkens gyldne regel. Denne tilsier at «Du skal ikkje tolke andre på ein måte som du ikkje ville akseptere dersom du sjølv vart tolka på denne måten» (Gilje, 2019, s. 81). Dette får gjerne særlig betydning når man skal tolke andres holdninger til et tema. Derfor har denne studien vært varsom i fortolkningsprosessen og forsøkt å gjengi deres tolkninger på en etisk forsvarlig måte.

4. Analyse av fagforståelse i KRLE-bøkene

I dette kapittelet skal vi undersøke fagforståelsen som kommer til uttrykk i de utvalgte fagdidaktiske innføringsbøkene: Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Fagforståelsene som reflekteres i bøkene skal tjene til å besvare oppgavens forskningsspørsmål to, om hvilke ulike posisjoner som foreligger i debatten om KRLE-faget. Analysen er strukturert etter de kategoriene og kodene som ble introdusert i kapittel 3. I tillegg vil samtlige kategorier og koder bli nærmere forklart og begrunnet i de tilhørende delene i lys av teori.

4.1 Om KRLE-fagets innhold

I dette første delkapittelet skal vi undersøke forskjellige perspektiver på innholdet i KRLE-faget. I denne konteksten forstås innhold i lys av fagets egenart, ambisjoner og mål. Dette kommer til uttrykk i KRLE-læreplanens tematiske bestemmelse, dets kjerneelementer og de ulike kompetansemålene. Siden et fag ofte består av store mengder kunnskap må det gjøres et utvalg av hva elevene skal lære om i undervisningen om religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 24; Lippe & Undheim, 2017, s. 15). For å besvare dette spørsmålet vil jeg fokusere på tre sentrale overordnede spørsmål: Hva mener innføringsbøkene om kristendommens rolle i faget, hvilken religionsforståelse reflekterer de og hva de mener om representasjonsspørsmålet, dvs. forholdet mellom levd religion og paradigmatisk religion.

4.1.1 Kristendommens rolle i faget

I 2007 ble Norge stilt overfor Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) knyttet til en dom som hevdet at KRL-faget (L97) krenket menneskerettighetskonvensjonen bl.a. på grunn av kristendommens forrang i faget kombinert med utilstrekkelig fritaksrett. Det som skapte problemer, var andelen kristendomsfaglig lærestoff i tillegg til den kristne formålsparagrafen. I Menneskerettighetsdomstolens vurdering av KRLE-faget sa dommen at det isolert sett ikke var et brudd på menneskerettighetene at kristendommen fikk større plass enn de andre religionene. Domstolen understreket imidlertid at faget måtte være objektivt, kritisk og pluralistisk og behandle de ulike religionene på samme pedagogiske vis (Lied, 2008, s. 55–70). Med dette spørsmålet søker studien dermed å utforske hva innføringsbøkene mener omkring denne diskusjonen, altså om de uttrykker en positiv eller en negativ holdning til kristendommens dominans.

Andreassen (2016) representerer et religionsvitenskapelig perspektiv hvor han fremholder likebehandling av alle religioner og livssyn som et viktig prinsipp. Med dette avviser han rangering eller sortering av religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 49). Hans begrunnelse er forankret i opplæringslovens presisering om en objektiv, kritisk og pluralistisk tilnærming til religioner og livssyn. Andreassen (2016) tolker dette som «En sakssvarende, helhetlig og balansert forståelse av religioner og livssyn – og en saklig og upartisk undervisning (...)» (Andreassen, 2016, s. 87). Videre forstås dette som at undervisningen skal «(...) sørge for en *kvalitativ* likebehandling av religioner og livssyn, slik at ikke én gis forrang framfor andre» (Andreassen, 2016, s. 87).

Andreassen (2016) mener at kristendommen har en kvalitativ fordel ved at den skal være den kvantitativt mest underviste religionen i skolen. Ifølge Andreassen (2016) samsvarer ikke dette med presiseringene i opplæringsloven hvor det understrekes at ingen religioner eller livssyn, og dermed heller ikke kristendommen, skal gis forrang (Andreassen, 2016, s. 87). Andreassen (2016) hevder at læreplanens posisjonering kan risikere å innføre kristendommen som en type referanseramme for de andre religionene. Han illustrerer dette ved å vise til en type sammenligning der kristendommen gir forrang ved at Bibelen, kirke og prest brukes som middel til å forstå andre religioner:

Eksempler på slik sammenligning vil være utsagn om at Koranen er muslimenes og Torahen jødernes bibel, eller at den buddhistiske stupa og den muslimske moské er buddhistenes og muslimenes kirke, og at panditen og den samiske noaiden er hinduernes og samenes prester (Andreassen, 2016, s. 129).

Denne dynamikken, der kristendommen blir stående som «vår» religion omtaler Andreassen (2016) som en overhengende fare: «Det som ikke er norsk, kristent og europeisk, signaliserer dermed å være noe som tilhører ‘de andre’» (Andreassen, 2016, s. 131). Følgelig mener Andreassen (2016, s. 132) at dette kan bidra til å forhindre etableringen av et «vi» i det norske klasserommet og samfunnet forøvrig.

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) hevder at opplæringsloven bidrar til en kvantitativt ujevn fordeling til fordel for kristendom siden kristendom nevnes med navn mens andre religioner og livssyn går derimot under betegnelsene «religion» eller «livssyn» (Fuglseth, 2021b, s. 24). Samtidig forsøker han å nyansere dette ved å vise til læreplanen:

Såleis har vi då eigentleg berre tre hovudemne eller område: 1) kristendomskunnskap, 2) religions- og livssynskunnskap og 3) etikk og filosofi. Men så enkelt er det ikkje, for læreplanen KRLE20 fører opp *åtte* sentrale og meir likestilte fagemne: kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme (Fuglseth, 2021b, s. 24).

Fuglseth (2021) oppgir at kristendommens dominans, altså at «(...) kristendomskunnskap (K-en) skal utgjere om lag halvparten av denne undervisningstida totalt over ti år», i stor grad kan tilskrives det han omtaler som «kulturargumentet» (Fuglseth, 2021b, s. 24). Dette argumentet understreker at kristendommen har hatt en lang historie i norsk kontekst, samt at kristendom fremdeles er den mest utbredte religionen i Norge. På en side anerkjenner Fuglseth (2021) argumentets grunnlag ved å poengtere at norsk kultur følger en kristen kalender, samt at høytider og tradisjoner som vektlegges, eksemplifisert som jul, påske og pinse, har sin opprinnelse i kristendommen. På den andre siden fremholder han at kristendommens kvantitative vektlegging potensielt kan føre til at kristendom fremstår som både «bedre» og mer «normal» enn andre religioner (Fuglseth, 2021b, s. 24–25).

På bakgrunn av dette foreslår Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) at «kulturargumentet» blir utvidet med et «mangfoldsargument». Han begrunner at «(...) elevane skal òg møte eit utval av religionar og livssyn som er godt representerte i Noreg i dag, og alle desse har òg med seg ein kulturarv, ein tradisjon som hjelper oss å forstå både religiøse og ikkje-religiøse praksisar» (Fuglseth, 2021b, s. 25). Det han tror er at mangfoldargument i større grad vil kunne forberede elevene til dialog og integrasjon med andre kulturelle- og religiøse grupper som de vil møte i samfunnet (Fuglseth, 2021b, s. 25).

Brekke (2023) diskuterer betydningen av kristendommens historiske dominans i religionsforskningsfeltet ved å refererer til det som prototypeproblemet (Brekke, 2023, s. 117). Det han primært sikter til er «(...) korleis kristendom og kristne trusførestillingar på problematisk vis har prega den generelle oppfatninga av kva religion er for noko som fenomen» (Brekke, 2023, s. 52). I denne konteksten henviser Brekke (2023) til antropologen Benson Saler sin forskning på prototypiske funksjoner innenfor religionsstudiet, hvor det fremkommer at særlig protestantisk kristendom har blitt stående som den gjeldene

grunnmodellen. Dette mener Brekke (2023) at potensielt kan påvirke studiet av andre religiøse tradisjoner, ved at forskjeller som ikke dekkes av modellen overses:

Følgja blir at andre tradisjonar blir skildra med utgangspunkt i korleis dei svarer eller ikkje svarer til protestantisk kristendom som grunnmodell: Ein bestemmer sentrale kjenneteikn på ein religion som det at ein har ein heilag tekst, ein trur på éin guddom, og ein koplar djupe eksistensielle spørsmål til sin religiøsitet (Brekke, 2023, s. 117).

Som et argument mot kristendommens vektlegging i faget, tar Brekke (2023) utgangspunkt i Edward B. Tylor sin klassiske religionsdefinisjon, hvor han har identifisert et kristent premiss: «(...) religion, i sin essens, har å gjera med tru (*faith*), og at det på vesentlig vis må ha å gjera med overnaturlige vesen» (Brekke, 2023, s. 52). Brekke (2023) bruker jødedom og buddhisme som to eksempler for å illustrere hvorfor denne definisjonen ikke kan beskrive alle religioner: «Andre tradisjonar, som legg størst vekt på praksis (jødedom), og som ikkje inneber noko tru på overnaturlige vesen (theravada-buddhisme), vil passa dårleg med definisjonen (...)» (Brekke, 2023, s. 52). Som et alternativ foreslår Brekke (2023) å heller inkludere flere «innganger» til feltet, for å «(...) ivareta samfunnet og fellesskapet sine behov for perspektivrik innsikt og reflektert dialog på dette feltet» (Brekke, 2023, s. 328).

I diskusjonen om kristendommens rolle i faget presenterer Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) nærliggende perspektiver ved at de alle uttrykker en negativ holdning til kristendommens vektlegging i faget. Imidlertid viser analysen at de har ulike vinkler å se dette problemet fra. Andreassen (2016) kritiserer kristendommens dominans på bakgrunn av hans ønske om likebehandling av religioner og livssyn, mens Fuglseth og Skrefsrud (2021) er negative til dette på grunn av at de vektlegger kulturelt mangfold. På en annen side er Brekke (2023) opptatt av hvordan religion blir forstått mer allment, og at kristendommens vektlegging dermed går på bekostning av generell forståelse av andre religioner.

4.1.2 Religionsforståelsen: essensialistisk eller kulturvitenskapelig

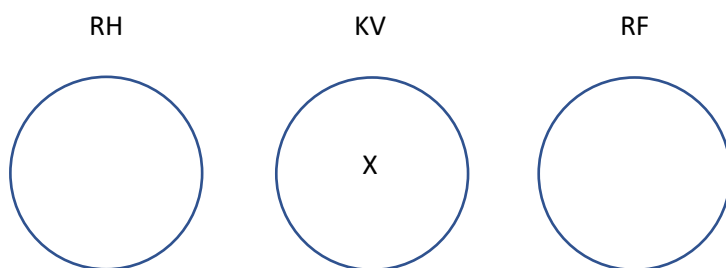
Et sentralt spørsmål i religionsfagets historie er spørsmålet om religion er et egenartet fenomen. I fagets tidlige periode var religionsfenomenologien paradigmatisk i lang tid hvor religion ble betraktet som noe særegent, eller *sui generis*, altså «i sitt slag». Dette innebærer å studere religion som et fenomen med en felles essens og at religion verken kan sidestilles,

sammenlignes eller reduseres i forhold til andre fenomener. På starten av 2000-tallet ble religionsfenomenologien erstattet av det kulturvitenskapelige paradigmet. Det betyr at den tidligere rådende essensialistiske tilnærmingen ble avløst av troen på religion som et kulturelt og samfunnsmessig fenomen (Bøe & Kalvig, 2020, s. 17, 2020, s. 59). Med utgangspunkt i disse paradigmene, ønsker jeg å undersøke hvilken religionsforståelse som reflekteres i innføringsbøkene. Nærmere bestemt, om innføringsbøkene representerer en essensialistisk eller kulturvitenskapelig religionsforståelse.

Andreassen (2016) sin religionsforståelse reflekterer religionsvitenskapens prinsipp om at mennesket er religionenes sentrum. Dette innebærer at «(...) den eneste måten å nærme seg religion med forskningens analytiske blikk er å studere religion som et menneskelig – og dermed også som et kulturelt – fenomen» (Andreassen, 2016, s. 50–51). Nærmere forklart er hans religionsforståelse rettet mot det konkrete. Det vil si at han bruker menneskelige ytringer om gudommelige eller transcendentale sfærer i stede for å undersøke slike sfærer i seg selv (Andreassen, 2016, s. 51). Han forklarer ytterligere betydningen av dette:

Det vil si at det ikke er «guder» og «hellige tekster» man studerer i religionsvitenskapen, men guder og hellige tekster som produkter av mennesker og samfunn. Det eneste som er tilgjengelig for forskning er menneskelige og kulturelt og sosialt skapte ytringer om «guder» og «hellige tekster». Å gå inn i en tolkning (eksegese) av hvordan en gud eller «hellig tekst» egentlig skal forstås og knyttes til menneskers liv, er (...) en teologisk oppgave. Det er heller ikke religionslærerens oppgave (Andreassen, 2016, s. 56).

Andreassen (2016) sitt fokus på «(...) mennesket som kulturprodusent, og at det er gjennom kulturelle ytringer at religion kan studeres (...)» plasserer han innenfor det kulturvitenskapelige paradigmet (Andreassen, 2016, s. 51). Hans posisjon blir illustrert i figur 1. Dette ståstedet tilsier at det ikke er religionenes sentrale substans, altså innholdet, Andreassen (2016) er opptatt av. I stedet betrakter han religion fra et funksjonelt og epistemologisk orientert perspektiv. Det betyr at han vektlegger religionens funksjon innenfor samfunnet, ulike grupper, eller for enkelte individer, samt hvordan menneskers forståelser påvirker studiet av religion. Han begrunner at dette henger sammen med at «(...) religion ikke er noe som står for seg selv. I stedet er religion noe som kan defineres fram» (Andreassen, 2016, s. 53).



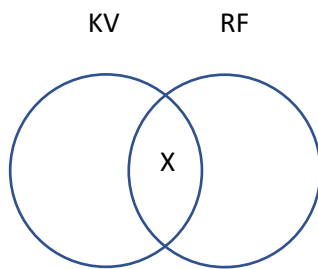
Figur 1: Religionsforståelse Andreassen (2016). (Religionshermeneutisk = RH, Kulturvitenskapelig = KV, Religionsfenomenologisk = RF)

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) betrakter religion som et sammensatt og komplekst fenomen. På bakgrunn av dette argumenterer han for å bruke en religionsfenomenologisk tilnærming til å forklare hva religioner og livssyn er fordi slike definisjoner prøver «(...) å seie noko om *alle* dei ulike fenomena i ein religion (...)» (Fuglseth, 2021b, s. 26). Sentralt i hans argumentasjon står Ninian Smarts modell som har identifisert åtte dimensjoner av religion: En læredimensjon, en mytologisk dimensjon, en etisk dimensjon, en rituell dimensjon, en opplevelsesdimensjon, en institusjonell dimensjon, en materiell dimensjon og en politisk dimensjon (Fuglseth, 2021b, s. 26–27). Imidlertid anerkjenner Fuglseth (2021) at en slik tilnærming kan møte kritikk:

Ein kritikk mot denne måten å presentere religionar på er at det føreset at religionar faktisk er så like at vi kan setje dei på slike felles formlar, at dei har ein felles essens. Dette er ikkje eit argument for å fjerne slike religionsvitenskapelege teoriar heilt, men et argument for å balansere dei, noko vi kan gjere ved å drøfte dei med elevane og ved å få fram variasjonar og historiske utviklingar av kvar religion eller kvart livssyn (Fuglseth, 2021b, s. 27).

Siden Fuglseth (2021) sin begrunnelse for å bruke en slik fenomenologisk ramme er knyttet til å kunne fremheve religioners variasjoner og historiske aspekter samt ved å anerkjenne kritikken mot en slik fremstilling, heller hans religionsforståelse i en kulturvitenskapelig retning. Samtidig anerkjenner han at en fenomenologisk tilnærming kan fungere som nyttige rammeverk for å forstå religioner. Fuglseth (2021) sin balanserte posisjon kan vi se illustrert i

Figur 2, hvor en kulturvitenskapelig tilnærming og en religionsfenomenologisk tilnærming overlapper. Hans standpunkt er at «(...) religionar er komplekse eller samansette storleikar. Vi må sørgje for å dekkje mest mogleg av det som er vesentleg, og ikkje t.d. berre leggje vekt på teoretiske dogme eller trussetningar» (Fuglseth, 2021b, s. 27).



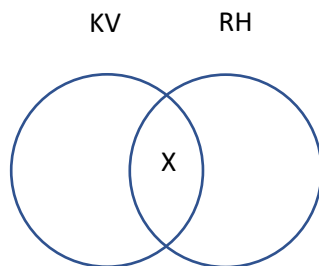
Figur 2: Religionsforståelse Fuglseth og Skreftsrud (2021). (Kulturvitenskapelig = KV, Religionsfenomenologisk = RF)

Brekke (2023) hevder at RLE-faget trenger en «brei» kulturalanalytisk innfallsvinkel. Han begrunner at «Religion kan for oss ikkje berre studerast som eit felt på sida av kulturen, men dei to – religion og kultur – må sjåast som del av ein og same pakke i analysen av menneskeverda» (Brekke, 2023, s. 174). Det han mener er at religion og livssyn på uunngåelig vis er satt i ein sammenheng med kulturelle og samfunnsmessige prosesser. For å illustrere hans poenger henviser Brekke (2023) til Ingvild Gilhus' metafor om magnesiums tilstedeværelse i naturen; «Magnesium ligg berre føre i samanbinding med andre naturelement. På same vis finn vi aldri religion i den levde verda i rein form, men berre som noko vi må skildra i samvirke med andre kulturelle faktorar» (Brekke, 2023, s. 182).

Selv om Brekke (2023) verdsetter den kulturalanalytiske, eller kulturvitenskapelige, innfallsvinkelen advarer han mot å la denne tilnærmingen gå på bekostning av de filosofiske og idémessige sidene ved religioner og livssyn (Brekke, 2023, s. 175). Det Brekke (2023) i stedet argumenter for er at undervisningen i RLE-faget bør bygge på et religionshermeneutisk perspektiv, noe han oppgir at han har savnet etter den kulturelle vendingen i religionsfeltet. Det er altså dette perspektivet han har i tankene når han foreslår en «brei» type kulturalanalytisk tilnærming:

Med dette meiner eg ei meiningsorientert undersøking av religionar og livssyn forstått som lange tradisjonar som ber i seg tankjevekkjande utkast til eksistens og livsorientering og grunnleggjande spørsmål, utkast som det også for oss i dag er verd å tenkja gjennom (Brekke, 2023, s. 183).

I lys av Brekke (2023) sitt bidrag til feltet, med en «brei» kulturanalytisk tilnærming, kan hans religionsforståelse forklaras som en integrert tilnærming til religion. Figur 3 viser at Brekke (2023) anerkjenner verdien av et kulturfag (kulturvitenskapelig innfallsvinkel) mens han samtidig vektlegger de idéfaglige og filosofiske aspektene ved religioner og livssyn (eksistensialistisk innfallsvinkel). Han begrunner at «Kultur er ikkje berre idear, men det idémessige må også reknast som ein viktig nøkkel til kultur og ein nøkkel til å forstå religionen si samanveving med kulturen» (Brekke, 2023, s. 187).



Figur 3: Religionsforståelse Brekke (2023). (Kulturvitenskapelig = KV, Religionshermeneutisk = RH)

I diskusjonen om innføringsbøkene religionsforståelse viser analysen at Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) har en kulturvitenskapelig innfallsvinkel. Imidlertid har Andreassen (2016) et mer bestemt utgangspunkt enn de to andre. Andreassen (2016) avviser en essensialistisk tilnærming og dermed også en religionsfenomenologisk og religionshermeneutisk tilnærming. Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) inntar en mer balansert posisjon. Fuglseth og Skrefsrud (2021) anbefaler en religionsfenomenologisk tilnærming i tillegg til en kulturvitenskapelig tilnærming, mens Brekke (2023) fremmer en kombinasjon av kulturvitenskapelig og religionshermeneutisk tilnærming.

4.1.3 Representasjonsspørsmålet: hvilken religion?

Representasjonsspørsmålet innenfor KRLE-didaktikken dreier seg om hvem som skal ha definisjonsmakten når religioner og livssyn presenteres. Sentralt i denne diskusjonen er «paradigmatisk religion» og «levd religion». Med «paradigmatisk religion» menes det i denne analysen at fokuset er rettet mot verdensreligionsmodellen (kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme) hvor fremstillingene ofte er klart avgrensede. «Levd religion» på en annen side indikerer at religion sees i sammenheng med hverdagslivet, altså hvordan både religiøse og ikke-religiøse praksiser blir vevd sammen (Anker, 2017, s. 32–33). Mens religionsforskningen de senere årene har vært opptatt av å studere enkeltmenneskers religiøsitet, ble ikke dette tatt høyde for i fagets tidligere læreplan (Anker, 2017, s. 32). Imidlertid har denne komponenten fått plass i den nåværende læreplanen ved at elevene skal utforske tradisjoners «indre mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Gjennom dette spørsmålet har studien som hensikt å undersøke hva innføringsbøkene sier om presentasjonen av religion i KRLE-faget, og hvordan en skal forholde seg til forskjellen mellom paradigmatisk religion og levd religion eller hverdagsreligion. Dette er også et spørsmål om definisjonsmakt – hvem skal definere hva religion er?

Andreassen (2016) trekker frem representasjonsspørsmålet som et av de grunnleggende spørsmålene i religionsvitenskapen. Hans oppfattelse er at religionsundervisningen i skolen har hatt en tendens til å presentere religioner som mer definerte og avgrensede enn hva de egentlig er ved at «Det handler ofte om klassiske, normative, kanoniske og/eller autoritative kilder eller forståelser av de ulike religionene» (Andreassen, 2016, s. 93). Andreassen (2016) sitt argument mot en slik tilnærming er at «Religioner mener aldri det ene eller det andre. Det er alltid bestemte personer som har en mening om hvordan de ulike kildene skal forstås» (Andreassen, 2016, s. 93). Han påpeker videre at «Når religionsdidaktikken (eller religionsvitenskapen) omtaler en ‘religion’ eller ‘verdensreligion’, er det ut fra noen etablerte konstruerte prinsipper og ikke på grunnlag av en egentlig avgrensning som svarer til virkelighetens verden» (Andreassen, 2016, s. 93). Dermed foreslår han en annen måte å presentere religioner på:

Kanskje gir det mer mening å si at enhver religion finnes i en lang rekke utgaver. Den tradisjon eller gruppering som i en religion finner sitt uttrykk i hellige tekster og den dominerende normative teologi, er bare én av flere tradisjoner eller grupper. I prinsippet

er derfor alle ytringer fra de ulike religiøse grupperinger like representative som andre (Andreassen, 2016, s. 93).

Til tross for Andreassen (2016) sin kritikk mot en paradigmatisk tilnærming mener han ikke at undervisningen skal bevege seg fullstendig bort fra slike ideelle framstillinger. I stedet argumenterer han for å inkludere et bredere spekter av perspektiver som inkluderer nåtid (f.eks. geografisk spredning) og mangfold (variasjon innad enhver religion) (Andreassen, 2016, s. 135). Andreassen (2016) underbygger sitt forslag ved å vise til Jonathan Z. Smiths påstand om at «kart er ikke det samme som terreng», som betyr at «Selv om kartet (den ideelle framstillingen) sier det, vil terrenget (eksempler fra virkeligheten) kunne si noe annet» (Andreassen, 2016, s. 86).

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) knytter representasjonsspørsmålet direkte til diskusjonen om «verdensreligionsmodellen». Det han peker på er hvordan den nåværende læreplanen ikke deler religioner opp etter en slik modell på samme måte som tidligere læreplaner ved at læreplanen, med unntak av innledningen, ikke nevner andre religioner enn kristendommen med navn. Fuglseth tror at dette skyldes at «(...) det ikkje er så enkelt å plassere alt det som høyrer til desse religiøse rørlene, i éi stor boks» (Fuglseth, 2021b, s. 28). Han begrunner at:

For det første er dei ganske mangfaldige i alle sine uttrykk, og finst i mange ulike land med ulike kulturar. For det andre kan ein seie at dei heile tida er i rørsle ved at menneske av i dag set saman og konstruerer sine eigne livstolkningar. For å konkretisere kva tru og praksis er, må ein ned på individnivå (...) (Fuglseth, 2021b, s. 28).

På bakgrunn av dette hevder Fuglseth (2021) at «Når vi snakkar om religionar allment og nemner dei med namn som 'kristendom', 'islam', 'hinduisme' og 'buddhisme', gjer vi altså store forenklingar» (Fuglseth, 2021b, s. 28). Imidlertid mener ikke Fuglseth (2021) at slike konstruksjoner nødvendigvis er problematiske i undervisningssammenheng. Han begrunner at «Å bli kjend med éin enkelt religion og eitt enkelt livssyn kan i prinsippet ta ei heilt menneskeliv og meir enn det» (Fuglseth, 2021b, s. 28). Det han derimot oppfatter som problematisk er dersom «(...) ein forvekslar konstruksjonar med sosialt liv og ikkje tek høgde for at konstruksjonar og modellar er forenklingar» (Fuglseth, 2021b, s. 28). Et slikt balansert synspunkt støttes også av Killerud og Bekkevold i Fuglseth og Skrefsrud (2021) ved at de

forslår å undersøke religioner på tradisjons-, gruppe-, og individnivå. På den måten tror de at undervisningen vil fremstå mer virkelighetsnær fordi det betyr at undervisningen kombinerer «(...) å sette seg inn i andre menneskers liv, handlinger og følelser, samtidig som man også skal tilstrebe å ha en kritisk og objektiv tilnærming» (Killerud & Bekkevold, 2021, s. 206).

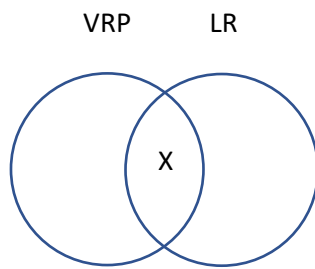
Brekke (2023) beskriver representasjonsspørsmålet som et sentralt spørsmål i diskusjonen omkring nye læreplaner i RLE-faget. På en side av debatten identifiserer han en vektlegging av empiriske og sosiologiske tilganger til feltet (levd religion), mens han på den andre siden oppfatter at hermeneutikk og historiske aspekter (paradigmatisk religion) blir prioritert. Dette spennet oppfatter han som et overordnet spørsmål om forholdet mellom individ og tradisjon, noe som han videre angir som meningsløst å skille fra hverandre. Brekke (2023) begrunner at «Når det gjeld å skaffa seg relevante kunnskapar om religions- og livssynsfeltet må *både* liv og tanke, handling og eksistensorientering, utside og innside sjåast som del av ein å same integrerte pakke» (Brekke, 2023, s. 190). Han utdyper dette ytterligere:

Å forstå korleis levd, empirisk religion ter seg mellom individ i vår tid, krev kunnskap til den vidare referanseramma som den einskilde forhold seg både aktivt eller meir passivt til. Ein får, så og seia, ikkje eigentleg tilgang til det levde planet om ein ikkje evnar å setja dette levde planet inn i sin relevante kontekst, som ikkje nødvendigvis direkte kjem i tale i empirien sjølv (Brekke, 2023, s. 191).

Samtidig som Brekke (2023) argumenterer for å øke engasjementet for levd religion (empiri), mener han også at det ikke er mulig å oppnå en fullstendig forståelse for levd religion uten å også tematisere det paradigmatisk aspektet (hermeneutikk og historiske aspekter). Dette skyldes i stor grad hans interesse for «kollektivt minne» og «kulturell tradisjonsoverføring», noe som han viser til med inspirasjon fra Breidlid. Dette handler om å se det levende i relasjon med det fortidige for å kunne forstå religiøs praksis i dag. For Brekke (2023) er det dermed ikke snakk om enten levd religion eller paradigmatisk religion, men heller konkluderer han med at disse må sees i en sammenheng (Brekke, 2023, s. 190–194).

I diskusjonen om definisjonsmakt fremgår det av analysen at Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) er enige om at levd religion bør være en ledende faktor når religioner representeres. Dette er imidlertid samtidig som at alle er enige om at forenklinger i form av verdensreligionsmodellen er nødvendige. Til tross for dette viser

analysen at det finnes variasjoner mellom meningene deres. Mens Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) mener at paradigmatisk religion er en pedagogisk nødvendighet, mener Andreassen at dette ikke er noe vi kan komme utenom. Samtidig påpeker Andreassen (2016) at dette krever varsomhet. Figur 4 viser hvordan de likevel inntar en relativt lik posisjon.



Figur 4: Representasjonsspørsmålet hos Andreassen (2016), Fuglseth & Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). (Verdensreligionsparadigmet = VRP, Levd religion = LR)

4.2 Om metoder i KRLE-faget

I dette andre delkapittelet retter vi oppmerksomheten mot metoder i faget, hvor hensikten er å identifisere hvilke metoder som prioriteres i de utvalgte innføringsbøkene. I denne konteksten forstås metode som *hvordan* elevene skal arbeide med og lære seg innholdet i undervisningen. Dette dreier seg om hvilke måter som kan ansees som mest hensiktsmessig for å presentere et innhold (Andreassen, 2016, s. 24; Lippe & Undheim, 2017, s. 15). For å besvare dette spørsmålet vil jeg fokusere på tre sentrale spørsmål: Om undervisningen skal vektlegge å «lære om» eller å «lære av» religioner og livssyn, om undervisningen skal basere seg på et innenfra- eller et utenfra-perspektiv, og om religionene skal sammenlignes.

4.2.1 Lære om versus lære av religion

Spørsmålet om undervisningen skal legge til rette for «å lære om» eller «å lære av» religioner og livssyn viser til en mye omdiskutert debatt innenfor religionsdidaktikken og religionspedagogikken. Dette skyldes at tilnærmingen «å lære av» tradisjonelt har blitt

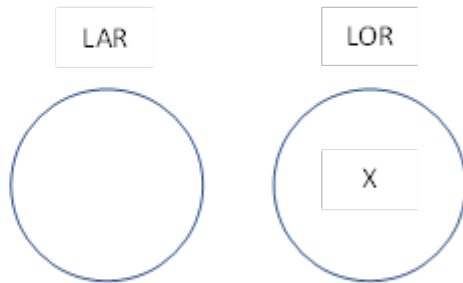
betraktet som trosopplæring. Motsetningene som brukes i denne studien er at «å lære om» betegner at elevene skal lære *om* ulike trossystemer og praksiser innenfor religioner, mens «å lære av» indikerer at elevene også skal lære noe om seg selv når de tilegner seg denne kunnskapen (Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Denne diskusjonen kan både plasseres under kategorien «metoder i faget» og kategorien «målet med faget». I denne studien plasseres diskusjonen under «metoder i faget» ettersom «å lære om» og «å lære av» kan betraktes som pedagogiske strategier som får betydning for hvordan det arbeides i faget. Med dette spørsmålet ønsker jeg dermed å besvare hvilken strategi, «å lære om» eller «å lære av», innføringsbøkene reflekterer.

Andreassen (2016) foretrekker en teoretisk og sekulært begrunnet tilnærming til religioner og livssyn. Hans argument er at «Det hører til foreldrenes valg og det enkeltes trossamfunns oppgaver å bidra med en religiøs oppdragelse» (Andreassen, 2016, s. 31). Hans argumentasjon er forankret i den norske stats plikt til å overholde internasjonale konvensjoner om menneskerettigheter. Han informerer at den norske stat har inngått forpliktelser gjennom flere folkerettslige konvensjoner, herunder konvensjonen av 4. november 1950 om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter (Andreassen, 2016, s. 41–42). Selv om Andreassen (2016) ikke eksplisitt nevner artikkel 2. *Rett til utdanning* i protokoll nr. 1 av Menneskerettsloven, er det klart at hans argumenter speiler prinsippene som er fremhevet i denne artikkelen:

Ingen skal bli nektet retten til utdanning. Funksjoner staten påtar seg i utdanning og undervisning, skal den utøve med respekt for foreldres rett til å sikre slik utdanning og undervisning i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning (Menneskerettsloven, 1999, Art. 2).

For å sikre at det obligatoriske religionsfaget i norsk skole ikke kolliderer med folkerettslige forpliktelser, argumenterer Andreassen (2016) for en tilnærming der elevene oppfordres til «å lære om» religioner og livssyn og ikke «å lære av» religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 43). Hans ståsted illustreres av figur 5 nedenfor. Andreassen (2016) begrunner sin plassering ved at «Skillet mellom å lære *om* og lære *av* handler om hvilke kategorier vi kan tillate oss å være normative eller ideologiske i forhold til», hvor han konkluderer med at «Religionsundervisningen kan ikke ha en *normativ målsetting* om at alle elever skal kunne lære noe *av* religioner» (Andreassen, 2016, s. 127). I stedet mener han at undervisningen bør

gi kunnskaper om religioner og livssyn (lære om), hvor eventuelle påvirkninger ikke er obligatoriske (Andreassen, 2016, s. 127).



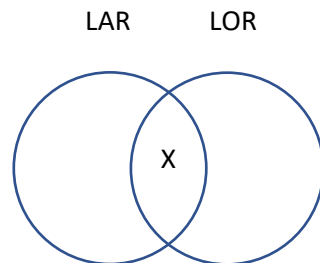
Figur 5: Lære av/om – Andreassen (2016). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR)

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) oppfatter distinksjonen mellom «å lære om» eller «å lære av» som et spørsmål om varsomhet eller engasjement i undervisningen. Hans argument er at selv om læreren må være varsom når det kommer til påvirkning er det også lærerens oppgave å motivere elevene til å lære, noe som han mener at vil kreve engasjement fra lærerens side (Fuglseth, 2021b, s. 35). Han forklarer det på denne måten:

I og med at det er innført vide fritaksordninger frå aktivitetar i norske skular på bakgrunn av religion og livssyn, kan det vere freistande for ein lærar å prøve å unngå aktivitetar som nokon vil kunne søkje fritak for. Noko varsom må ein vere, men varsemnd kan òg føre til keisam undervisning, fri for opplevingar, song, drama, leik og ekskursjonar. Samstundes er dette aktivitetar elevane alltid vil kunne få fritak for (Fuglseth, 2021b, s. 37).

Fuglseth (2021) konkluderer med at det er to mulige grøfter å falle i for en KRLE-lærer. Med dette mener han at «I den eine finn vi undervisning der somme stadig må be om mykje fritak, og i den andre undervisning der det aldri blir bruk for fritak» (Fuglseth, 2021a, s. 148). For å unngå dette er Fuglseth (2021) sitt forslag at det bør være en balanse mellom «å lære om» og «å lære av». Denne balansen vises i figur 6, hvor «å lære om» og «å lære av» presenteres som to sirkler som går over i hverandre. Hans begrunnelse for å inkludere begge perspektivene er at «lære av» tilnærmingen vil sørge for at elevene får «(...) møte læringsstoffet originalt, t.d.

som levd religion og praksisar», samtidig som «lære om» tilnærmingen er nødvendig fordi «Samstundes kan arbeidsmåtar bli for involverande» (Fuglseth, 2021a, s. 148).

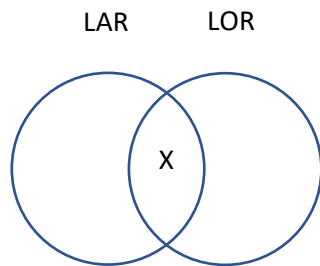


Figur 6: Lære av/om – Fuglseth og Skreftsrud (2021). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR)

Brekke (2023) utfordrer påstanden om at «læring av» religioner innebærer en religiøs tilnærming til religions- og livssynfeltet (Brekke, 2023, s. 68). Han peker på at synspunktet som vektlegger «å lære av» religioner prioriteres bort i den skolefaglige debatten til fordel for synspunktet som vektlegger «å lære om» religioner. Han oppgir at grunnen til dette er at «(...) å lære av religionar fell utanfor ei forsvarleg tilnærming til RLE-feltet» (Brekke, 2023, s. 73). Fra Brekkes ståsted blir dette en for bastant tommelfingerregel, «(...) som t.d. 'ein bør unngå religiøs sang i klasserommet' eller 'religiøse tema bør ikkje vera gjenstand for filosofisk samtale' (...)» (Brekke, 2023, s. 246). I stedet argumenterer han for at dette bør være et spørsmål om kontekst:

Til spørsmålet om det er rett eller galt å inkludera kristne salmar som del av eit undervisningsforløp, blir svaret difor at det kjem an på. Og det er læraren som skal sitja på den kompetansen som skal til for å sørgja for at alt som går føre seg i klasserommet, har ein pedagogisk karakter og ikkje er del av ein religiøs praksis eller ein livssynspromoterande diskurs. Og denne kompetansen inneber gjerne at ein må handla *ulikt* i ulike situasjonar (Brekke, 2023, s. 246).

Som følger av dette foreslår Brekke (2023) en vekselvirkende tilnærming i diskusjonen mellom det «å lære om» religioner og det «å lære av» religioner. Dette fremvises av figur 7, hvor «å lære om» og «å lære av» overlapper. Imidlertid foreslår Brekke (2023) også en tredje tilnærming; å lære *med* religioner og livssyn. Det han presenterer er et tredelt læringsperspektiv hvor man «(...) i tillegg til å lære *om* og *av* fenomener, også om det å kunne lære *med* ein optikk inspirert av religionar og livssyn» (Brekke, 2023, s. 318). Hans forslag tilsier at elevene ikke bare skal opparbeide forståelse for religioner og livssyn (lære om og lære av), men at elevene også skal få «(...) ei utvida forståing av den verda og det tilværet dei sjølve lever i» (lære med) (Brekke, 2023, s. 318).



Figur 7: Lære av/om – Brekke (2023). (Lære av religion = LAR, Lære om religion = LOR)

I distinksjonen mellom «å lære om» eller «å lære av» religioner og livssyn presenterer Andreassen (2016) et annet standpunkt enn Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Andreassen (2016) argumenterer for en separasjon mellom «å lære om» og «å lære av» religioner. Han mener at «lære om» representerer den tilnærmingen som er egnet i undervisningssammenheng. Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) plasserer seg imidlertid imellom de to tilnærmingene. Fuglseth og Skrefsrud (2021) anerkjenner et behov for engasjement i undervisningen, samtidig som han presiserer at man også må være varsom, noe som inkluderer både «å lære om» og «å lære av» religioner og livssyn. Brekke (2023) argumenterer for at det bør være et spørsmål om kontekst heller enn en separasjon, og at de to tilnærmingene bør brukes ved hver sin passende anledning.

4.2.2 Innenfra-perspektiv eller utenfra-perspektiv på religionene

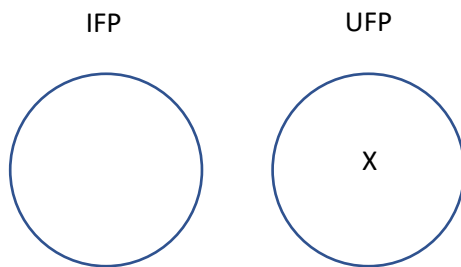
Spørsmålet om et innenfra-perspektiv eller et utenfra-perspektiv i undervisningssammenheng er et sentralt tema i religionsvitenskapelige og religionspedagogiske debatter (Eidhamar, 2019, s. 27–28). I Opplæringsloven §2-4 presiseres det at undervisningen skal foregå på en «(...) objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (Opplæringsloven, 1998, s. §2-4). På grunnlag av at kunnskap ikke kan betraktes ingenstedsfra er spørsmålet om perspektiv blitt en sentral diskusjon innenfor religionsvitenskapen (Eidhamar, 2019, s. 30). Motsetningene som brukes i denne studien er mellom et utenfra-perspektiv, som ikke er preget av de troendes opplevelser, og et innenfra-perspektiv, hvor de troendes egen opplevelse vektlegges (Andreassen, 2016, s. 128). Spørsmålet har som hensikt å avklare hvilket av de to perspektivene innføringsbøkene vektlegger. Det betyr at det ikke skilles mellom en faglig tilnærming eller en personlig tilnærming i denne analysen utenom der datamaterialet gjør det selv. Jeg er likevel bevisst på at dette manglende skillet har skapt forvirring i debatten (Eidhamar, 2019, s. 31).

Andreassen (2016) argumenterer for at undervisningen i religionsfaget bør bygge på et perspektiv som anerkjenner at all kunnskap er «noens kunnskap». Han begrunner at dette kan anses som et spørsmål om makt ved at «Det ligger makt i den måten en religionslærer velger for å presentere en religion eller et livssyn» (Andreassen, 2016, s. 122). For å sikre at undervisningen blir objektiv, kritisk og pluralistisk, i tråd med kravene fra opplæringsloven, oppfordrer Andreassen (2016) til å basere undervisningen på et utenfra-perspektiv. Figur 8 nedenfor brukes for å illustrere denne stillingen. Hans egen erfaring tilsier at «(...) dette perspektivet vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn» (Andreassen, 2016, s. 128). Han utdyper dette ytterligere:

En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil vektlegge at religionsundervisningen bør preges av utenfraperspektivet. En presentasjon av religioner og livssyn bør like fullt ha en målsetting om å framstille sentrale sider ved en religion, enten det er kristendom eller sikhisme, på en slik måte at kristne og sikher kan kjenne igjen sin egen religion (Andreassen, 2016, s. 128).

Andreassen (2016) påpeker at elitenivået, eksemplifisert som en religiøs leder eller en familie som tilhører en religion, ikke kan gjengi religionen på en måte som passer for alle (innenfra-perspektiv). Han begrunner at «(...) enhver religion inneholder flere og ofte motstridende

forståelser av det samme» (Andreassen, 2016, s. 123). Derfor konkluderer han med at «Elever må i stedet utfordres til å forholde seg til at det ikke er én måte å være kristen på, eller én måte å være religiøs på» (utenfra-perspektiv) (Andreassen, 2016, s. 123). Imidlertid betyr hans kritikk mot innenfra-perspektivet ikke at han vil avvise det fullstendig fra undervisningen. Derimot foreslår han at «Innenfraperspektiver kan (...) presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet (...)» (Andreassen, 2016, s. 128).

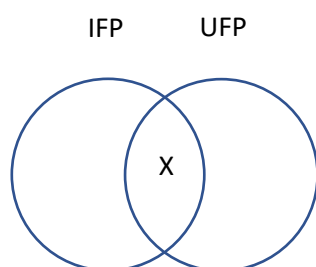


Figur 8: Lære innenfra/utenfra – Andreassen (2016). (Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP)

Hansen og Schjetne i Fuglseth og Skrefsrud (2021) løfter frem integritet som en sentral faglig dyd KRLE-læreren vil ha behov for. De begrunner at «(...) andre hensyn enn rent faglige, slik som ideologiske eller strategiske, ikke skal komme i veien for, og overstyre, det teoretiske blikket på ulike livssyn eller religioner (...)» (Hansen & Schjetne, 2021, s. 93). Dette synspunktet støttes også av Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021), men han gir en ytterligere forklaring av dette. Han argumenterer for at i tillegg til det faglige utenfra-perspektivet kan også et innenfra-perspektiv anses som faglig:

Vi kan t.d. seie om kristendomen at han veks fram som ei blanding av jødisk, gresk og romersk tenkning (utanfraperspektivet), men med utgangspunkt i den same historia kan vi seie at det denne religionen sjølv ønskjer å fortelje, er at Gud greip inn og ville frelse verda Gud hadde skapt (innanfraperspektiv) (Fuglseth, 2021b, s. 22).

Fuglseth (2021) poengterer at det vitenskapelige faget må kombineres med et pedagogisk formål når det er knyttet til en undervisningssammenheng. Dermed konkluderer han med at «Begge disse innfallsvinklne er faglege og høyrer med i ei KRLE-undervisning som skal vere orienterande» (Fuglseth, 2021b, s. 22). Figur 9 brukes for å demonstrere dette ståstedet, hvor innenfra- og utenfra-perspektivet krysser hverandre. Lignende synspunkter fremmes også av Killerud og Bekkevold i Fuglseth og Skrefsrud (2021), som poengterer at «En utfordring ved å se dette [religioner og livssyn] bare med et utenfra-perspektivet er at elevene ender opp med å bare ‘pugge’ faktastoff som egentlig ikke gir mening for dem» (Killerud & Bekkevold, 2021, s. 202). De hevder at, selv om det er interessant å lære om eksempelvis pinsen i kristendommen eller de fem søylene i islam (utenfra-perspektiv), er det også sentralt å diskutere hvorfor pinsen feires av de kristne eller hvorfor man ber fem ganger om dagen om man er muslim (innenfra-perspektiv) (Killerud & Bekkevold, 2021, s. 202).



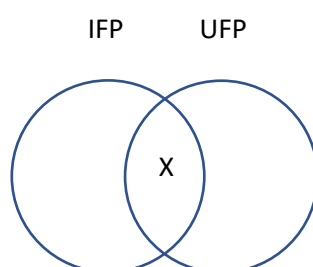
Figur 9: Lære innenfra/utenfra – Fuglseth og Skrefsrud (2021). (Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP)

Brekke (2023) fremhever at RLE-faget har behov for en «polyangulerende tilnærming», noe som betyr at faget har behov for flere perspektiver (Brekke, 2023, s. 222–223). Brekke (2023) bemerker at mange innenfor religionsvitenskapen, som tidligere hadde interesse for det faglige innenfra-perspektivet, har stått for en forskyvning mot et mer avgrenset utenfra-perspektiv. Han hevder at dette skyldes religionsvitenskapens nedprioritering av en humanistisk fagtilnærming, noe som han ut fra egne preferanser argumenterer imot (Brekke, 2023, s. 250). Et av argumentene er at «Religionar og livssyn bør sjåast både som levande

kjelder til tru, etikk og livsorientering [innenfra-perspektiv] og som objekt for kritisk undersøking [utenfra-perspektiv] » (Brekke, 2023, s. 71). Det vil si at Brekke (2023) ønsker en veksling mellom de to perspektivene. Hans perspektiv vises i Figur 10 som presenteres nedenfor, hvor det illustreres at utenfra- og innenfra-perspektivet sammenfaller. Med hans egne ord har han en dialektisk tilnærming til religioner og livssyn:

I så måte har ein skulefagleg tilgang til feltet behov for eit religionsvitskapleg utsideperspektiv (...). Men samfunnet har også behov for perspektiv som løftar fram religiøse og livssynsmessige tradisjonar som tankevekkjande utkast til refleksjon og diskusjon i eigen rett, og som også gjennom reflekterte aktørorienterte perspektiv femnar om tradisjonane som levande, uavslutta størrelsar (Brekke, 2023, s. 210).

Et viktig prinsipp for Brekke (2023) er at «(...) eit fagleg arbeid med religionar og livssyn ikkje berre betraktar desse størrelsane som ‘ikkje-oss’. Eit slikt fag [et humanistisk orientert RLE-fag] ser også religionar og livssyn som ein grunnleggjande viktig del av eit kulturelt og samfunnsmessig ‘oss’» (Brekke, 2023, s. 269). Dermed konkluderer Brekke (2023) med at vi aldri befinner oss helt på utsiden når vi studerer religioner og livssyn. Dette skyldes at samfunnet og kulturen vi lever i bidrar til å forme oss som mennesker: «Vi lever alle – anten vi forstår som som religiøse eller ikkje – berre gjennom og i kraft av dei førestillingane vi har om denne verda» (Brekke, 2023, s. 269).



Figur 10: Lære innenfra/utenfra – Brekke (2023). Innenfra-perspektiv = IFP, Utenfra-perspektiv = UFP.

I debatten om innenfra-perspektiv eller utenfra-perspektiv presenterer Andreassen (2016) et annet utgangspunkt enn Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Andreassen (2016) mener at utenfra-perspektivet bør dominere undervisningen, men at en innenfra-perspektiv kan brukes til å gi eksempler. Både Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) har et mer balansert utgangspunkt. Fuglseth og Skrefsrud (2021) mener at både innenfra- og utenfra-perspektivet skal inkluderes i undervisningen siden begge perspektivene kan ansees som faglige. Brekke (2023) foreslår derimot en veksling mellom perspektivene, på bakgrunn av at religion både er et objekt for kritisk undersøkelse og levende kilder til tro, etikk og livsorientering.

4.2.3 Skal religionene sammenlignes?

Religionsstudiet var i lang tid forankret i teologien hvor fokuset var rettet mot å studere én religion. På slutten av 1800-tallet vokste det frem et gradvis mer vitenskapelig fag, og fokuset skiftet dermed retning til å omhandle flere religioner. Det nye fagets grunnlegger, Friedrich Max Müller (1823-1900), hevdet at gyldig kunnskap krevde sammenligningsgrunnlag (Bøe & Kalvig, 2020, s. 15). På bakgrunn av dette har det sammenlignende perspektivet, eller det komparative perspektivet, vært et grunnleggende premiss i faget. Imidlertid har det komparative perspektivet møtt kritikk i senere tid, og særlig når det gjelder bruken av slike metoder i religionsundervisningen i skolen. Motsetningene som denne delen av analysen behandler er ulike syn på bruk av den komparative fremgangsmåten og den fenomenologiske fremgangsmåten i undervisningen. Mens den komparative tilnærmingen søker å sammenligne religioners likheter og forskjeller, forsøker den fenomenologiske kategoriseringen å heller klargjøre religioners felles komponenter (Bøe & Kalvig, 2020, s. 79–80).

Sammenligning trekkes frem av Andreassen (2016) som en sentral del av religionsvitenskapens faglige identitet, samt «(...) ønsket om å grunnlegge et 'objektivt' og 'vitenskapelig' studium av religion» (Andreassen, 2016, s. 129). Han begrunner at «En sammenlignende tilnærming til religioner [komparativ tilnærming] gir slikt sett mer og bedre kunnskap om religioner enn detaljstudier av én religion [fenomenologisk tilnærming]» (Andreassen, 2016, s. 129). Andreassen (2016) sitt argument er at når man bruker sammenligning, altså når man ser en del a i forhold til del b, blir enkeltdeler fra del a mer åpenbare fordi de skiller seg fra del b: «Deler av kristendom vil slikt sett framstå annerledes

når den sammenlignes med hinduisme. Mens andre særtrekk vil komme fram dersom den sammenlignes med islam» (Andreassen, 2016, s. 129).

Til tross for en tilsynelatende positiv innstilling til den komparative tilnærmingen påpeker Andreassen (2016) at sammenligning også kan knyttes til holdninger. Han begrunner at siden sammenligning inkluderer å både se på likheter og forskjeller mellom religioner og livssyn, vil det føre til at forskjellene mellom dem enten fremheves eller reduseres. Andreassen (2016) identifiserer potensielle «farer» på begge sider:

Der den førstnevnte tilnærmingen [sammenligning av likheter] kan føre til en normativitet som kommuniserer at alle religioner uttrykker den samme sannheten, kan den andre [sammenligning av forskjeller] kommunisere at noen religioner er privilegert i forhold til andre, eksotiske og «falske religioner» (Andreassen, 2016, s. 132).

Slike potensielle farer gjør at Andreassen (2016) konkluderer med at «I en religionsundervisning vil sammenligning være en avansert aktivitet på et høyt *taksonomisk* nivå» (Andreassen, 2016, s. 130). På bakgrunn av dette argumenterer han for at undervisningen på små- og mellomtrinnet primært bør bruke en systematisk tilnærming, det vil si at religioner behandles hver for seg (Andreassen, 2016, s. 104).

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) understreker at et viktig prinsipp når det kommer til å bestemme arbeidsmetoder i faget er at de skal samsvare med innholdet, formålet eller verdiene i faget. På bakgrunn av dette mener han at faget trenger relevante metoder, eksemplifisert som kritisk samtale, dialog eller diskusjon, dersom elevene skal kunne oppnå målet om «(...) å forstå seg sjølv, andre og verda rundt seg, til å leve i og med mangfold og utvikle dømmekraft (...)» (Fuglseth, 2021b, s. 36). Imidlertid poengterer han at elevene først må ha noen grunnleggende ferdigheter: «Ingen bygger eit hus utan bygningmateriale, og i utbytteformuleringane er kjennskap til emne noko det er lagt stor vekt på» (Fuglseth, 2021b, s. 36). Han trekker frem sammenligning som et av disse «bygningmaterialene» som omtales i læreplanen. Hans poeng er at sammenligning er en av de metodene som kan hjelpe elevene til å bli bedre på å samtale om eller diskutere fenomener (Fuglseth, 2021b, s. 36).

I denne konteksten peker Fuglseth (2021) på flere fordeler ved å bruke en religionsfenomenologisk modell. Det han i utgangspunktet sikter til er Ninian Smarts teori, som identifiserer åtte dimensjoner av religion. Han begrunner at:

Det didaktiske poenget med å bruke denne typen religionsvitenskap (religionsfenomenologi) er for det første at vi kan samanlikne same fenomenet i ulike religionar eller kulturar på ein enkel måte og få fram like og ulike sider ved dei, t.d. forsamlingshusa tempel og kyrkje (Fuglseth, 2021b, s. 27).

Når Fuglseth (2021) beskriver betydningen av å sammenligne fenomener på tvers av ulike religioner eller kulturer for å kunne fremheve likheter eller forskjeller, er det hovedsakelig en komparativ tilnærming han støtter seg på. Imidlertid argumenterer han for å bruke fenomenologiske kategorier for å kunne gjennomføre en enkel og systematisk sammenligning av de ulike religionene (Fuglseth, 2021b, s. 27).

Når Brekke (2023) foreslår en polyangulerande eller flerfaglige tilnærming til RLE-faget, innebærer dette en oppfordring til å gå ut over de rådende religionsvitenskapelige perspektivene. Til tross for dette anerkjenner han at religionsvitenskapen har bidratt til positive endringer i RLE-faget (Brekke, 2023, s. 239). Et av de bidragene han løfter frem i denne konteksten er den religionsvitenskapens komparative orienteringen hvor han fremhever verdien av å sammenligne på tvers av tradisjoner:

Eit døme som umiddelbart kjem meg i hu frå eiga studietid, er religionsfenomenologien si tankevekkjande perspektivering av krossen i kristendommen, som uttrykk for verds-treet/verds-aksen/kosmisk navle – der samanlikninga med andre tradisjonar og verkelegheitsforståingar inviterte også til å skjønna den kristne krossymbolikken på ny (Brekke, 2023, s. 240).

I dette utdraget viser Brekke (2023) hvordan en komparativ tilnærming kan utvide en rent fenomenologisk tilnærming. Det han illustrerer er hvordan den komparative tilnærmingen kan berike den fenomenologiske tilnærmingen ved at den « (...) utfordrar vande forståingar av det kjende så vel som sjølve kategoriane vi nærmer oss det kjende med» (Brekke, 2023, s. 241). Brekke (2023) sitt argument er at den komparative orienteringen kan hjelpe elevene til å gå ut over det de allerede kjenner. Brekke (2023) spør «Kan det tenkjast at religion ikkje berre

dreier seg om store spørsmål og eksistensielt alvor (...)», som et eksempel på hvordan man, ved å gå ut over kjente forståelser og kategorier, kan utvide sin forståelseshorizont til at det finnes flere måter å se et fenomen på (Brekke, 2023, s. 240).

I spørsmålet om sammenligning viser analysen at Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) på ulike måter ser verdien av sammenligning i undervisningen. Det er likevel noen vesentlige forskjeller når det kommer til fokuset på komparative eller fenomenologiske metoder. Andreassen (2016) argumenterer for den komparative tilnærmingen i tillegg til at han avslår den fenomenologiske tilnærmingen. Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) foreslår en mer integrert bruk av komparativ og fenomenologisk metode. Forskjellen mellom dem er at Fuglseth og Skrefsrud (2021) ser fenomenologisk metode som et verktøy for å systematisere den komparative metoden, mens Brekke (2023) mener at den komparative metoden kan berike den fenomenologiske metoden.

4.3 Om målet med KRLE-faget

I dette tredje og siste delkapittelet av analysen tar vi for oss de overordnede målsettingene med faget. I denne konteksten forstås mål som det man ønsker å oppnå med KRLE-faget, eller med andre ord hvilket mål KRLE-faget er et middel for. Man kan derfor kalle det KRLE-fagets «for hva» (i hvilken hensikt) som viser til grunnene (formålet) (Andreassen, 2016, s. 24; Lippe & Undheim, 2017, s. 15). Denne gang skal jeg konsentrere meg om to grunnleggende spørsmål: Om faget skal være et kunnskapsfag eller et holdningsdannende fag, og om faget skal være et brobyggerfag eller et identitetsdannende fag.

4.3.1 Kunnskapsfag eller holdningsdannende fag

Dagens KRLE-fag skal ifølge læreplanen være både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Det sentrale spørsmålet innenfor religionsfeltet handler dermed om hvor vekten skal ligge i fremtiden. Til tross for at det ikke finnes en direkte motsetning mellom kunnskap og holdninger, finnes det heller ikke en direkte overgang mellom dem. I undervisningssammenheng blir det dermed et spørsmål om hvilke diskusjoner som er sentrale og som bør diskuteres. Eksempelvis kan dette dreie seg om hvorvidt kontroversielle temaer skal inkluderes eller ekskluderes fra undervisningen (Anker, 2017, s. 33–34). I denne delen av analysen undersøker jeg om innføringsbøkene vektlegger KRLE-faget som et kunnskapsfag eller som et holdningsdannende fag, bl.a. med fokus på håndtering av kontroversielle temaer i

undervisningen.

Andreassen (2016) sitt bidrag innenfor religionsfeltet er forankret i det religionsvitenskapelige studiet av religioner. På denne bakgrunnen vektlegger Andreassen (2016) at religionsfaget primært skal være et kunnskapsfag. Det betyr at «(...) religionsundervisningen skal gi elever kunnskap og stimulere elevenes analytisk-kritiske ferdigheter (...)» (Andreassen, 2016, s. 59). Målsettingen er å gi elevene en forståelse av «(...) hvordan religioner og livssyn har satt premisser for samfunnet og samfunnsutviklingen, både i historien og i samtiden» (Andreassen, 2016, s. 59). Videre utdyper han dette i lys av offentlige styringsdokumenter:

Religionsundervisningen i offentlig skole skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Da må faget vektlegge at elevene tilegner seg kunnskaper og analytiske ferdigheter om religion. Det er viktig for å forstå religioners uttrykk og betydning, individuelt, kulturelt og i samfunnet, enten det er lokalt, nasjonalt eller globalt (Andreassen, 2016, s. 59).

Til tross for hans kunnskapsorienterte fokus er Andreassen (2016) enig i at undervisningen skal samsvare med elevenes livsverden. Slik han oppfatter det blir det dermed «(...) vanskelig å unngå utfordrende tema som religiøs vold, terrorisme og ekstremisme» (Andreassen, 2016, s. 150). Slikt sett anerkjenner Andreassen (2016) at religionsfaget også har en holdningsdannende side. Imidlertid er det religionsfagets reflekterte og saklige aspekter som Andreassen (2016) mener er det viktigste bidraget til fagets potensial for holdningsdannelse. Med dette mener han at undervisningen bør «(...) forsøke å etablere en faglig diskurs som bidrar til å nyansere og komplettere tidvis stereotype offentlige debatter og medieframstillinger» (Andreassen, 2016, s. 150). Dette faglige fokuset peker Andreassen (2016) i retning av en deskriptiv etikkundervisning hvor undervisningen fokuserer på å gi elevene kunnskaper uten å ta stilling til rett og galt (Andreassen, 2016, s. 163). Hans begrunnelse er at «(...) lærere [har] ikke mandat til å ta stilling til slike [normative] spørsmål og promotere sine personlige meninger som det eneste rette i undervisningen» (Andreassen, 2016, s. 164).

Frydenlund, Grande og Skrefsrud diskuterer i Fuglseth og Skrefsrud (2021) distinksjonen mellom fagets kunnskapsdannende side og fagets holdningsdannende side i lys av bruken av lærebøker i KRLE-faget. Deres bidrag i denne diskusjonen er deres beskrivelse av hva som kan karakteriseres som en god lærebok. Deres argument er at «Ofte tenker man at en lærebok

er god fordi den presenterer fagkunnskap på en oversiktlig og sakssvarende måte. Men læreboka skal også virke holdningsskapende» (Frydenlund et al., 2021, s. 154). Det betyr derimot ikke at de oppfordrer læreboken til å være forkynnende, men «(...) den skal kunne behandle radikaliserings, ekstremisme og intoleranse og lignende på en måte som tjener de demokratiske verdiene som det norske samfunnet er bygd på» (Frydenlund et al., 2021, s. 154). Videre utdyper de årsaken til hvorfor dette er viktig:

Selv om det kan være vanskelig å drive med religions- og livssynskritikk i grunnskolen – spesielt med tanke på at det kan ramme noe i ens religiøse tro – hører kritiske perspektiver med i en lærebok. Enkelte forestillinger og fortellinger har et innhold som bør kommenteres i lys av dagens virkelighetsforståelse. Da er det viktig at lærebøkene ikke har berøringsangst og forsøker å skyve det problematiske under teppet (Frydenlund et al., 2021, s. 154).

Et lignende synspunkt fremheves også av Hansen og Schjetne i Fuglseth og Skrefsrud (2021), hvor de bruker Frydenlund, Grande og Skrefsrud (2021) sin forståelse av læreboken til å si noe om undervisningen mer generelt. I den fagdidaktiske debatten er Hansen og Schjetne (2021) enige i at et ordinært skolefag ikke skal fremme et spesielt perspektiv eller spesifikke interesser, eller at elevene skal tvinges til å ha en bestemt oppfatning. Imidlertid er de uenige i at KRLE-undervisningen skal etterlate elevene uberørt: «De skal få ny kunnskap og utvikle holdninger, det skal både gi dem en rikere forståelse av verden, av sine medmennesker, og seg selv» (Hansen & Schjetne, 2021, s. 91).

Innenfor RLE-faget, som et obligatorisk fellesfag, identifiserer Brekke (2023) en interessekonflikt mellom ulike målsettinger for faget: «Bør skolefaget bidra til kulturell og livssynsmessig haldningsdanning hos elevar i klasserommet? Eller bør faget fokusere på meir avgrensa kunnskapsformidling?» (Brekke, 2023, s. 48). Det Brekke (2023) i stor grad sikter til er den fagdidaktiske spenningen omkring normativitet i skolefaget. Han presiserer at det på en side er et ønske om å holde avstand fra en normativ tilnærming (religionsvitenskap), mens det på den andre siden er åpenhet for normative aspekter (teologi). På en tredje side argumenterer Brekke for å stille seg et sted imellom de to utgangspunktene:

For korleis kan ein frå religionsfagleg hald adressera urettmessige makttilhøve, menneskerettsbrot og kjønnsundertrykkjande strukturar i religions- og

livssynssamanhengar utan samstundes å gå inn i spørsmål om rett og galt? Må vi ikkje, innom ramma av eit kritisk og sjølvkritisk orientert skulefag, også gå inn i denne typen refleksjonar, om faget i det heile skal ha livet sin rett i dagens komplekse kunnskapssamfunn? (Brekke, 2023, s. 203).

Dette utdraget illustrerer Brekkes (2023) kritiske blikk til et rent kunnskapsfag, der han ved å stille disse spørsmålene understreker et behov for også fagets holdningsdannende side. Hans posisjon i denne debatten har en sammenheng med hans tolkning av at «Kunnskap i skulen er aldri nøytral kunnskap, det er alltid kunnskap som vil ein stad, som ønskjer noko. Og som ønskjer noko normativt og ikkje-nøytralt» (Brekke, 2023, s. 14). Hans ambisjon er at klasserommet skal være en samlende arena for mennesker som vil noe, eller mer presist «(...) menneske som gjerne vil *ulike* ting (...)» (Brekke, 2023, s. 205). Hans poeng er at skolefaget trenger flere enn et perspektiv, eller mer enn én tilnærming å basere seg på. Dette symboliserer hans «konglomerative», altså balanserte eller flerfaglige, visjon for RLE-faget (Brekke, 2023, s. 43–44).

I debatten om KRLE-faget skal være et kunnskapsfag eller et holdningsdannende fag anerkjenner Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) at skolefaget er et kunnskapsfag i tillegg til at faget har en holdningsdannende side. Derfor er alle enige i at kontroversielle temaer skal inkluderes i undervisningen. Analysen viser imidlertid noen viktige forskjeller hvor spesielt Andreassen (2016) skiller seg ut. Andreassen (2016) mener at faget hovedsakelig er et kunnskapsfag og at faget dermed bør bruke det faglige blikket til å nyansere elevenes holdninger. Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) har begge en mer balansert tilnærming som anerkjenner at elevene både skal utvikle kunnskaper og holdninger. Imidlertid er det en gradforskjell mellom Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) ved at Brekke (2023) påpeker at elevene skal ta stilling til rett og galt, mens Fuglseth og Skrefsrud (2021) påpeker at elevene ikke skal tvinges til dette.

4.3.2 Brobyggerfag eller identitetsdannende fag

I både opplæringsloven og læreplanen finnes det flere formuleringer som sier noe om KRLE-fagets formål. En av begrunnelsene for faget er knyttet til et samfunnsperspektiv hvor intensjonen er at kunnskaper om religioner og livssyn skal bidra til gode sosiale relasjoner mellom både enkeltmennesker og grupper. Imidlertid er det også en begrunnelse som omhandler individet selv, der tanken er at undervisningen skal være til hjelp for elevenes

forståelse av livet og tilværelsen (Skeie, 2017, s. 123–124). Motsetningene som behandles under dette spørsmålet er om faget skal være et brobyggerfag eller identitetsdannende fag. «Brobygger» brukes som en metafor for å vise at på samme måte som en bro, som fører fra et sted til et annet, gjør undervisningen i KRLE-faget det mulig for mennesker å samhandle på tvers av skillelinjer (se kap. 2.4.3). Slikt sett har et brobyggerfag et samfunnsorientert perspektiv hvor det vektlegges at elevene skal få kunnskaper om religioner og livssyn. På den andre siden har et identitetsdannendefag et individorientert syn, noe som betyr at fagets betydning for elevenes liv anses som vesentlig (Skeie, 2017, s. 118).

Når Andreassen (2016) vektlegger at religionsundervisningen primært skal gi elevene kunnskaper om religioner og livssyn er dette fordi han tror at «Et bredt spekter av kunnskaper om religioner og livssyn kan gi kunnskaper om mennesker som lever i det norske samfunnet i dag» (Andreassen, 2016, s. 16). Med andre ord tror han at kunnskaper om religioner og livssyn kan hjelpe elevene og bygge broer mellom seg selv og andre mennesker:

Et viktig premiss for religionsfagene er dermed at kunnskap kan bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser – og i stedet bidra til å skape toleranse og respekt. Med litt kunnskaper om hva muslimer eller hinduer tror på, og hvordan de utøver sin religion, vil de ikke framstå som så spesielle eller fremmede (Andreassen, 2016, s. 16).

På denne bakgrunnen avstår Andreassen (2016) fra en identitetsdannende eller livstolkingsorientert religionsundervisning. Han begrunner at en slik type undervisning «(...) presser elever til å gjøre en tolkning av enhver religion for å knytte den til sin egen eksistens» (Andreassen, 2016, s. 59). Andreassen (2016) har både et institusjonelt og et personlig argument. Han poengterer at «Det vil være en normativ og religiøst orientert religionsundervisning, som vil være i strid med opplæringsloven og Norges forpliktelser på internasjonale konvensjoner» (Andreassen, 2016, s. 205). I tillegg mener han personlig at «Det er egentlig uinteressant om elevene er religiøse eller ikke. Eller om de har en klart definert 'livstolkning' eller ikke. Tilnærmingen til religioner og livssyn skal være den samme (...)» (Andreassen, 2016, s. 205).

Fuglseth i Fuglseth og Skrefsrud (2021) har lagt merke til at «identitet» er et fraværende ord i den nåværende læreplanen for KRLE-faget. Han mener at dette skyldes at «Læraren skal vere

nøytral, så vi kan ikkje gjere noko aktivt for å endre religiøs tilhøyring som eleven har med seg heimafrå» (Fuglseth, 2021b, s. 32). Imidlertid påpeker Fuglseth (2021) at «identitet» likevel er et ord som brukes i læreplanens overordnede del. Derfor argumenterer han for at «(...) dette er eit fenomen vi må ta på alvor, sjølv om ikkje ‘religiøs identitet’ er nemnt spesielt» (Fuglseth, 2021b, s. 32). Slik Fuglseth (2021) forstår begrunnelsen for faget må undervisningen tilstrebe en balanse mellom elevens tradisjon og barnets rett til å utforske. Sammenfattet mener han at undervisningen skal:

- formidle tradisjonar i alle religionar og livssyn, og gje innsikt i den rolla kristen og humanistisk tradisjon har spela særleg
- hjelpe eleven til å orientere seg personleg i dei store eksistensielle spørsmål i menneskelivet, samt i spørsmål av etikk og moral (danningsfunksjonen)
- hjelpe til å utvikle evne til dialog, og kunne ta andre sitt perspektiv
- vise vørnad for mangfaldet og med det heimen si tilknytning til ein religion eller eit livssyn (Fuglseth, 2021b, s. 32).

Ut fra disse punktene identifiserer Fuglseth (2021) at undervisningen skal fungere på tre plan: et kulturelt plan, et samfunnsplan og et individuelt plan, hvor de to sistnevnte sikrer at faget både har en brobyggerfunksjon og en identitetsdannende funksjon. Han begrunner at faget har en brobyggerfunksjon som kommer til syne ved at «(...) ein skal øve opp evne til dialog og kunne sjå andre frå deira vinkel (...)» (Fuglseth, 2021b, s. 33). Men faget har også en identitetsdannende funksjonen ved at «Innhaldet i faget er noko alle har rett til å få vite noko om, og som kan vere til hjelp for dei i avklaringa av dei grunnleggjande eller eksistensielle sidene ved menneskelivet som faget tek opp» (Fuglseth, 2021b, s. 33).

Brekke (2023) gjør et skille mellom det å studere et objekt i verden og det å studere et menneske, noe som han mener at også får betydning for religionsfaget hvor religion studeres som et menneskelig felt. Det han søker å fremheve er at «I studiet av mennesket, samfunnet og kulturen studerer vi, med andre ord, også det vi sjølve er» (Brekke, 2023, s. 256). På bakgrunn av dette mener Brekke (2023) at «(...) vi alltid allereie finn oss vevde inn i ein sams tydningsvev med andre tydande vesen (...)» (Brekke, 2023, s. 258). Dette viser hvordan Brekke (2023) mener at fagets brobyggerfunksjon naturlig er til stede. Imidlertid hevder han at forståelsen av andre (brobyggerfag) må balanseres med forståelsen av oss selv

(identitetsdannende fag), ved at «(...) forståing av andre menneske alltid også inneber ei utvida forståing av oss sjølve» (Brekke, 2023, s. 258). Han utdyper vidare at:

For religionsstudiet sin del tyder dette at når vi insisterer på å forstå religionar og livssyn som menneskelege fenomen, må vi nødvendigvis også ta høgd for den menneskelege *sjølvtolkninga* som finn stad gjennom desse kulturelle fenomena. Og vi må skjønna korleis den sjølvtolkninga som forskaren møter på i sitt studieobjekt, også vil aktivera og utfordra forskaren si eiga sjølvtolkning (Brekke, 2023, s. 259).

Brekke (2023) mener at fagets brobyggerfunksjon er til stede ved at man, gjennom å studere religioner og livssyn som menneskelige og kulturelle fenomen, utvikler en forståelse for andre menneskers selvtolkning. Samtidig mener han at brobyggerfunksjonen forutsetter en identitetsdannende funksjon, ved at forståelsen overfor andre også vil utfordre ens egen forståelse eller selvtolkning. Hans konklusjon er at «Slike gjensidige møte er ein føresetnad for at ein i det heile kan gripa kva som går føre seg i det menneskelege feltet» (Brekke, 2023, s. 259).

I diskusjonen om faget skal være et brobyggerfag eller et identitetsdannende fag reflekterer Andreassen (2016) et annet syn på faget enn Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Andreassen (2016) fokuserer ensidig på fagets brobyggerfunksjon ved at undervisningen skal gi elevene kunnskaper om andre mennesker, men at denne kunnskapen ikke skal sees i sammenheng med ens eget liv. Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) er enige om at faget både har en brobyggerfunksjon og en identitetsdannende funksjon ved at faget skal gi kunnskaper om både seg selv og andre. Imidlertid skiller Brekke (2023) seg fra Fuglseth og Skrefsrud (2021) ved å påpeke at de to nødvendigvis forutsetter hverandre.

Oppsummert fra analysen kan vi plassere Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) inn i følgende tabell:

Tabell 2: Fagforståelse – samlet oversikt.

KATEGORIER	KODER	ANDREASSEN (2016)	FUGLSETH & SKREFSRUD (2021)	BREKKE (2023)
INNHOLD	Kristendommens dominerende rolle	Negativ vurdering	Negativ vurdering	Negativ vurdering
	Religionsforståelse	Kulturvitenskapelig	Kulturvitenskapelig og religionsfenomenologisk	Kulturvitenskapelig og religionshermeneutisk
	Representasjon	Levd religion	Levd religion og paradigmatisk religion	Levd religion og paradigmatisk religion
METODE	Lære om/av	Lære av	Lære om og lære av	Veksling mellom lære om og lære av
	Innenfra/utenfra	Utenfra-perspektiv	Utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv	Veksling mellom utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv
	Komparativt	Komparativt	Komparativt og fenomenologisk	Fenomenologisk og komparativt
MÅL	Kunnskap/holdning	Kunnskapsfag	Kunnskapsfag og holdningsdannende fag	Kunnskapsfag og holdningsdannende fag
	Brobygger/identitet	Brobyggerfag	Brobyggerfag og identitetsdannende fag	Brobyggerfag og identitetsdannende fag

5. Drøfting

Formålet med denne oppgaven er å undersøke fagforståelsen i utvalgte KRLE-bøker, og vurdere den i et danningsteoretisk lys. Jeg har derfor i forrige kapittel gjennomført en tematisk analyse av sentrale innføringsbøker i KRLE i den hensikt å undersøke fagforståelsen i bøkene. Gjennom analysen har jeg identifisert sentrale funn knyttet til innføringsbøkernes fagforståelse, med fokus på fagets mål, metoder og innhold, og vesentlige forskjeller og likheter mellom fagforståelsene har blitt løftet frem. I dette kapitlet vil jeg drøfte analysens funn i lys av oppgavens teoretiske dannelsesperspektiver og prøve å svare på det tredje forskningsspørsmålet for derigjennom også å besvare den overordnede problemstillingen.

Gjennom teorikapittelet har vi sett at danning lenge har vært et sentralt tema knyttet til utdanning, like fra det greske 'paideia' og det tyske 'Bildung' til det moderne 'folkedanningsprosjektet'. Den idé-historiske redegjørelsen i kapittel 2 viser hvordan ulike tenkere og tradisjoner har anlagt ulike perspektiver på hva danning innebærer. Et eksempel på dette er forskjellen mellom et individorientert dannelsesperspektiv og et samfunnsorientert dannelsesperspektiv. Wolfgang Klafkis inndeling i formal-, material-, og kategorial danning tilbyr også et rammeverk som gjør det lettere å skille mellom og anvende ulike dannelsesperspektiver fra denne tradisjonen. Mens material danning hovedsakelig vektlegger innholdets påvirkning på danningen av en person (objektivt perspektiv), har formal danning et fokus på eleven (subjektivt perspektiv). Klafkis syntese mellom det materiale og det formale perspektivet oppsummeres i begrepet kategorial danning, hvor det materiale og det formale aspektet ved danning komplementerer hverandre (både objektivt og subjektivt perspektiv) (se kap. 2.3.1). Jeg vil vurdere de ulike fagforståelsene i lys av disse ulike dannelsesperspektivene og begrepene fra den danningsteoretiske tradisjonen.

Analysen avdekker at det finnes forskjeller mellom de ulike fagforståelsene som reflekteres i KRLE-bøkene, noe som kan indikere at det også kan være snakk om forskjellige syn på danning. Imidlertid innebærer dette både større og mindre forskjeller. Spesielt Andreassen (2016) skiller seg ut ved at han har et betydelig fokus på kunnskapsformidling. Siden kunnskapsformidling primært kan assosieres med et fokus på innhold heller enn betydningen av elevens utvikling, kan dette virke som et uttrykk for material dannelsesforståelse (se del 2.3.1). Det er flere funn i analysen som kan brukes til å underbygge at Andreassen (2016) kan ha en tendens til å bevege seg i retning av den materiale dannelseskategorien. For det første

har Andreassen (2016) en objektiv og nøytral tilnærming til KRLE-faget og understreker dermed viktigheten av en saklig og upartisk undervisning. Dette får følger for hans metodiske tilnærming til faget som dermed blir teoretisk og sekulært begrunnet. Dette kommer til uttrykk i analysen bl.a. gjennom at elevene skal «lære om» religioner og livssyn og ikke «lære av» religioner og livssyn, eller at faget skal reflektere et utenfra-perspektiv heller enn et innenfra-perspektiv. Dette er også grunnen til at han vektlegger den komparative tilnærmingen framfor den fenomenologiske tilnærmingen. I tråd med materiale danningsteorier kan det se ut til at Andreassen (2016) ønsker at elevene skal utvikles utenfra heller enn innenfra. Dette reflekterer et viktig utgangspunkt i material danning hvor innholdet skal formidles uten å engasjere elevene på et subjektivt nivå (se kap. 2.3.1).

En skal også legge merke til at Andreassen (2016) har et samfunnsorientert perspektiv mer enn et individorientert perspektiv. Dette kommer til uttrykk i analysen, når han hevder at formålet med faget primært er brobygging til forskjell fra identitetsdanning. «Brobygger» brukes som en metafor for å illustrere hvordan kunnskap om andre skal kunne hjelpe eleven å skape forbindelser mellom ulike typer mennesker (se kap. 2.4.3). Dermed kan det virke som at det er kunnskapsformidling Andreassen (2016) vektlegger fremfor personlig utvikling. Andreassens vektlegging av kunnskapsformidling fremfor personlig utvikling viser til et syn der det objektive innholdet i faget er ment å skulle utvikle fullstendige samfunnsborgere. Dette vil bety at han har et samfunnsorientert perspektiv, noe som samsvarer med material danning hvor oppmerksomheten er rettet mot kulturelle og samfunnsmessige aspekter når det kommer til hvorvidt innholdet kan bidra til danningen av en person (se kap. 2.3.1).

På bakgrunn av de to foregående observasjonene vil jeg argumentere for at Andreassens (2016) syn kan tolkes slik at det reflekterer den danningsteoretiske objektivismen (material danning), hvor dannelsesinnholdet samsvarer med det objektive innholdet i kulturen. I samsvar med dette perspektivet kan Andreassens (2016) fagforståelse også tolkes slik at danning blir forstått som en prosess for å inkludere individet i samfunnet gjennom kunnskaper. Andreassens (2016) fagforståelse kan altså tolkes i et dannelsesperspektiv der det faglige innholdet har en innflytelse på eleven ved at det hjelper eleven å bli en god samfunnsborger. Siden det subjektive perspektivet ikke spiller så stor rolle forblir det faglige innholdet uendret selv om det blir «en del av» eleven. For eleven i Andreassens (2016) dannelsesperspektiv handler utviklingen først og fremst om å engasjere seg med innholdet i undervisningen uten å

la sine subjektive oppfatninger komme i veien for dette (se kap. 2.3.1).

Dette bildet kan imidlertid nyanseres. Til tross for en tendens mot material danning, viser et av Andreassens (2016) andre formål med faget (kunnskapsfag kontra holdningsdannende fag) at hans syn ikke uproblematisk kan plasseres innenfor kategorien material danning. Ved første øyekast kan det se ut som at han har en material danningstenkning når han hevder at formålet med faget må være at KRLE-faget primært skal være et kunnskapsfag. Andreassen (2016) avviser ikke at faget har en holdningsdannende side, noe som kan betraktes som en subjektiv komponent. Imidlertid mener han at fagets faglige blikk skal nyansere elevenes holdninger, noe som gjør at dette formålet ikke trenger å betraktes som subjektivt likevel. Det er med andre ord ikke denne formale «utmerkelsen» jeg sikter til.

Det jeg derimot refererer til er Andreassens (2016) begrunnelse for kunnskapsfaget. Det er særlig et av hans «fokusområder» innenfor denne kategorien som kan betraktes som et uttrykk for formal danning, nemlig fokuset på analytisk-kritiske ferdigheter. Dette går ut over et rent materialt danningssyn. Han presiserer at «(...) religionsundervisningen skal gi elever kunnskap og stimulere elevenes analytisk-kritiske ferdigheter (...)» (Andreassen, 2016, s. 59). På en side, kan altså fokuset på kunnskaper relateres til material danning, fordi det vektlegger betydningen av et innhold. På den andre siden, derimot, kan fokuset på å utvikle elevenes analytisk-kritiske ferdigheter forstås som et uttrykk for formal danning i tråd med læreplanens vektlegging av kritisk tenkning. Dette perspektivet kan ansees som rettet mot eleven heller enn et innhold, noe som dermed vil peke i retning av et formalt danningssyn (se kap. 2.3.1). Ved nærmere ettersyn kan det dermed argumenteres for at Andreassen (2016) også har et formalt aspekt i sin dannelsesforståelse, selv om dette først og fremst er knyttet til det allmenmenneskelige og kognitive og ikke til personlig vekst og utvikling i videre forstand.

Fra Andreassen (2016) beveger vi oss nå over til bidragene i Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Analysen i forrige kapittel viser at disse har en mer «balansert» fagforståelse sammenlignet med Andreassen (2016) når det kommer til ulike veivalg. Med dette mener jeg at de ofte plasserer seg i en mellomposisjon mellom to ytterpunkter. Dette kommer også til uttrykk når deres fagforståelse sees i lys av de ulike dannelsesperspektivene. I flere tilfeller balanserer de dermed formale og materiale elementer, noe som kan bety at Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) heller mot en posisjon som ligner på Klafki sin kategoriale dannelsesforståelse (se kap. 2.3.1). Flere av funnene i analysen kan underbygge en

slik tendens. For det første har Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) et balansert perspektiv når det kommer til deres metodiske tilnærming. Dette kommer bl.a. til uttrykk gjennom at elevene skal både «lære om» religioner og livssyn og «lære av» religioner og livssyn, eller at undervisningen skal inkludere både et utenfra-perspektiv og et innenfra-perspektiv. Denne komplementariteten sikter mot å gi elevene objektiv kunnskap *samtidig* som elevene utfordres til å undersøke tradisjonene mer i dybden og ta stilling til lærestoffet. «Lære av» tilnærmingen og innenfra-perspektivet supplerer det materiale perspektivet, fordi disse også tar høyde for elevenes subjektive opplevelser, noe som i større grad krever engasjement og refleksjon fra elevenes side med mulighet for personlig vekst og utvikling i videre forstand (se kap. 2.3.1).

Det er altså mulig å se fagforståelsene hos Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) som uttrykk for en danningsforståelse som skiller seg noe fra den som uttrykkes gjennom fagforståelsen til Andreassen (2016). Spørsmålet i fortsettelsen er om analysen gir grunnlag for å identifisere andre likheter, men også forskjeller mellom Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023)? Det kan virke som at Brekke (2023) i hans metodiske tilnærming tar det formale aspektet et skritt lengre ved at han også foreslår at elevene skal «lære med» religioner og livssyn (innenfor «lære om» kontra «lære av»). Dette perspektivet forutsetter at elevene knytter kunnskapen til sitt eget liv, noe som kan indikerer et ønske om en mer aktiv læringsprosess. Her vil jeg påpeke at Brekkes (2023) perspektiv om å aktivt engasjere elevene i undervisningen til en viss grad harmonerer med Deweys og Nussbaums ideer om danning til demokrati. Andreassens (2016) brobyggerfunksjon kan også sees som uttrykk for Deweys anliggende, men da på en mer begrenset måte. Brekke (2023) mener i likhet med Nussbaum, at danning til demokrati også handler om ikke-kognitive forutsetninger. Han vektlegger derfor at religionsundervisningen ikke bare bør lære bort fakta, men at elevene også bør delta aktivt for å utvikle seg som person slik at de kan bli aktive borgere i samfunnet med andre (se kap. 2.3.2). Her foreligger det også en forskjell mellom Brekkes (2023) og Fuglseth og Skrefsruds (2021) perspektiv, selv om deres syn ellers sammenfaller i mange henseender.

En annen observasjon er at både Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) anlegger et perspektiv som er både samfunnsorientert og et individorientert. Fra dette komplementære perspektivet, er det mulig å trekke linjer tilbake til tradisjonen fra 'paideia' og 'Bildung' (se kap. 2.2). Dette kommer til uttrykk i analysen når de omtaler faget som både et brobyggerfag og et identitetsdannende fag. Siden uttrykket «brobygger» fungerer som en metafor for

kunnskapsformidling som nøkkelen til å sameksistere i et samfunn, kan dette perspektivet sees som uttrykk for et materialt danningperspektiv (se kap. 2.4.3). På den andre siden indikerer vektleggingen av den identitetsdannende funksjonen at det er eleven som er i fokus og ikke innholdet, noe som dermed kan betraktes som et uttrykk for det formale danningssynet. Dette kan peke mot Klafkis teori om kategorial danning med «den dobbeltsidige åpningen» forstått som at eleven åpner seg for materialet mens materialet åpner seg for eleven (se kap. 2.3.1).

Analysen viser at Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) samsvarer med et danningssyn som inkluderer både det materiale og det formale aspektet. Dette kommer også til uttrykk i analysen når de både omtaler KRLE-faget som et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. På den ene siden kan det objektive og materiale formålet tolkes som at undervisningen skal formidle kunnskap, det som omtales som «kunnskapsfag». På den andre siden er det subjektive og formale formålet at undervisningen skal virke holdningsskapende, det som refereres til som «holdningsdannende fag» (se kap. 2.3.1). Innenfor denne kategorien kan det igjen virke som at Brekke (2023) har et mer «utstrakt» formalt perspektiv enn Fuglseth og Skrefsrud (2021) som på sin side virker å ha et litt «svakere» formalt perspektiv. Brekke (2023) mener på sin side at det er viktig at elevene tar stilling til rett og galt, mens Fuglseth og Skrefsrud (2021) mener at elevene ikke skal tvinges til dette. På dette punktet kan man igjen trekke paralleller mellom Brekkes (2023) perspektiv og Deweys og Nussbaums oppfordring om aktiv og erfaringsbasert læring som grunnlag for demokratisk danning (se kap. 2.3.2). Brekkes (2023) perspektiv indikerer et ønske om at elevene skal erfare å måtte ta stilling til hva som er rett og galt, heller enn at de bare skal observere dette.

I denne drøftingen har jeg forsøkt å vurdere de tre fagforståelsene som avtegnet seg i analysen, i lys av noen utvalgte danningsteoretiske perspektiver fra teorikapitlet. Oppsummert vil jeg si at det er vanskelig å plassere Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) direkte innenfor rammene av spesifikke tradisjoner, f.eks. som enten material-, formal-, eller kategorial danningsteori. Dette skyldes flere ting, men først og fremst at disse bøkene i seg selv ikke er ment å formidle et svar på spørsmålet om danningsteoretisk posisjon. Resultatet er at de på ulikt vis kan tolkes som uttrykk for en sammensatt forståelse av danning som ikke fullstendig kan relateres til kun én enkelt idé-historisk posisjon. Andreassen (2016) vektlegger betydningen av objektiv og samfunnsorientert kunnskap, noe

som i stor grad samsvarer med et materialt danningssyn, men bildet er ikke entydig. Både Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) vektlegger en «balansert» tilnærming til KRLE-faget, både med hensyn til metode og formål. Imidlertid er det snakk om gradforskjeller i vektleggingen av de materiale- og formale aspektene. Brekke (2023) virker å vektlegge et sterkt formalt aspekt, mens Fuglseth og Skrefsrud (2021) derimot tenderer mot et svakere formalt aspekt. Når dette er sagt, ligger både Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023) nærmere et kategorialt danningssyn enn Andreassen (2016) (se kap. 2.3.1).

6. Oppsummering

I dette kapittelet skal jeg oppsummere oppgavens hovedpoenger i lys av oppgavens tre forskningsspørsmål som ble presentert innledningsvis. Jeg har valgt å kalle dette kapittelet for «oppsummering» heller enn «konklusjon» siden målet med problemstillingen ikke er å komme frem til et kategorisk eller uttømmende svar, men heller bidra til en økt forståelse av fagforståelsen sett i lys av danningsteori. Avslutningsvis i denne siste delen av oppgaven vil jeg også presentere mine betraktninger knyttet til behovet for videre forskning.

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: *Hvordan er forholdet mellom fagforståelse i KRLE og danningsteori?* Forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis har veiledet oppgaven, og er besvart gjennom ulike kapitler: teori, analyse og drøfting. Det første forskningsspørsmålet var: *Hvilke perspektiver på danning er sentrale i de danningsteoretiske tradisjonene?* Dette spørsmålet ble besvart i oppgavens andre kapittel der jeg redegjorde for danningstenkningens utvikling fra antikken og frem til vår tid med skolens læreplan. Gjennom en historisk redegjørelse for ‘paideia’, ‘Bildung’ og ‘folkedanning’ belyste jeg dannelsesbegrepets kompleksitet, og etablerte dermed en forståelsesramme for den senere drøftingen. Wolfgang Klafkis begreper om material-, formal- og kategorial danning fungerte således som et redskap for å gjøre dannelsesbegrepet anvendbart i diskusjonen av de ulike fagforståelsene.

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvilke posisjoner og fagforståelser foreligger i det KRLE-faglige miljøet?* Dette spørsmålet ble besvart gjennom analysen i det tredje kapittelet av tre KRLE-didaktiske innføringsbøker: Andreassen (2016), Fuglseth og Skrefsrud (2021) og Brekke (2023). Disse fagbøkene er alle av nyere dato og fungerer dermed som et «vindu» inn i debatten som har foregått i nyere tid. For å undersøke fagforståelsen som kommer til uttrykk i bøkene gjennomførte jeg en tematisk innholdsanalyse. Metoden ble valgt for å undersøke viktige ideer som aspekter ved forfatternes fagforståelser knyttet til den fagdidaktiske debatten. Min tilnærming var grunnleggende hermeneutisk. Dette gjør at tolkningene i analysen delvis bygger på en subjektiv komponent, siden meningen oppstår i møtet mellom tekst og leser. Jeg vil imidlertid hevde at tolkningene er veiledet av kravet om relevans, gjennomsiktighet og etterprøvbarehet, og at konklusjonene ikke fremstår som urimelige, selv om det alltid vil være mulig å diskutere graden av rimelighet i tolkninger. Resultatene av analysen ble oppsummert i en oversiktlig tabell.

Det tredje forskningsspørsmålet var: *I hvilken grad kan de ulike fagforståelser sies å samsvare med bestemte danningsteoretiske perspektiver?* Dette spørsmålet ble besvart i drøftingskapittelet, og knyttet sammen svarene fra de to foregående forskningsspørsmålene. Gjennom drøftingen av dette spørsmålet mener jeg å ha besvart oppgavens overordnede problemstilling. Forskningen min viser at det ligger en vesentlig forskjell til grunn for de ulike fagforståelsene som representeres i bøkene. Den viser også at dette ved første øyekast kan se ut til å reflektere til dels ulike danningsteoretiske posisjoner. Imidlertid viser mine observasjoner at fagforståelsen som reflekteres i bøkene også kan tolkes som et uttrykk for en forståelse av danning som er sammensatt eller muligens også uavklart i noen tilfeller. Selv om de ulike fagforståelsene i noen henseender samsvarer med bestemte danningsteoretiske posisjoner, er dette bildet langt fra entydig. Samlet sett kan dermed ingen av fagforståelsene fullt ut knyttes til kun én enkelt idé-historisk posisjon. For problemstillingen i oppgaven betyr dette at det ikke lar seg gjøre å formulere en bastant konklusjon på det tredje forskningsspørsmålet. Gjennom å reise spørsmålet har jeg imidlertid belyst den prinsipielle sammenhengen mellom fagforståelse og dannelsesperspektiver. Dette oppfylder formålet med oppgaven, som nettopp var å se de ulike fagforståelsene i lys av danningsteoretiske perspektiver.

Danning har lenge vært et aktuelt tema knyttet til utdanning, og det er ingenting som tilsier at danning som tema vil bli utdatert. Selv om denne studien ikke gir et definert svar på problemstillingen, viser den at danningsteoretiske perspektiver kan fungere som et nyttig verktøy til å diskutere relevante aspekter ved ulike fagforståelser i KRLE-faget. I denne oppgaven er det fagbøker i KRLE-didaktikk som har stått i sentrum. Dette er bøker som i stor grad er rettet mot studenter i lærerutdanningen, men oppgaven sier derimot ikke noe om hvorvidt dette reflekterer fagforståelsen i praksis i skolen. Med tanke på videre forskning kunne det dermed vært interessant å undersøke hvorvidt og i hvilken grad lærerstudenter og KRLE-lærere forholder seg bevisst til danningsteoretiske perspektiver, og hvordan dette eventuelt påvirker deres fagforståelse og undervisningspraksis i KRLE.

7. Referanseliste

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (1. utg., s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2021). Fagfornyelse og KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 61–73). IKO-Forlaget.
- Bale, K. (2017). *Litteraturlæring som dannelse av demokratiske holdninger*. 20(1), 40–49. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2017-01-04>
- Berg, B. A. (2014). Paideia og retorikk i antikken. I B. A. Berg (Red.), *Introduksjon til menneskevitenskapene* (1. utg., s. 17–33). Universitetsforlaget.
- Bokmålsordboka. (u.å.). *Dannelse/danning*. I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. <https://ordbokene.no/bm/9253>
- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke Og Kultur*, 124(1), 14–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (1. utg., s. 15–33). Universitetsforlaget.
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Bye, A. (2014). *Folkevennen Ole Vig* (1. utg.). Aschehoug & Co.
- Bøe, M. H. & Kalvig, A. (2020). *Mennesker, meninger og makter: En introduksjon til religionsvitenskap* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- da Silva, A. B. (1996). *Analys av tekster*. I P.-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitative studier i teori og praktik* (1. utg., s. 169–205). Studentlitteratur.
- Doseth, M. (2011). Paideia—Selve fundamentet for vår forståelse av danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (1. utg., s. 13–37). Tapir Akademisk Forlag.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, (1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Fauskevåg, O. (2013). Kant: Fridom gjennom fornuft. I *Danningens filosofihistorie* (1. utg., s. 147–159). Gyldendal akademisk.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123. <https://doi.org/10.23865/ntp.k.v8.3739>

- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utg., s. 67–81). Gyldendal akademisk.
- Fossland, J. (2004). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet—Det moderne universitetet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (1. utg., s. 199–214). Universitetsforlaget.
- Frydenlund, S., Grande, P. B. & Skrefsrud, T.-A. (2021). Bruken av lærebøker i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1. utg., s. 149–154). IKO-Forlaget.
- Fuglseth, K. (2021a). Om arbeidsmåtar i faget generelt. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1. utg., s. 141–148). IKO-Forlaget.
- Fuglseth, K. (2021b). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1. utg., s. 19–39). IKO-Forlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon* (1. utg.). Det Norske Samlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, O. H. B. & Schjetne, E. (2021). KRLE-læreren. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1. utg., s. 83–101). IKO-Forlaget.
- Harding, T. & Nordvall, H. (2015). Introduction to the thematic issue on Bildung and popular education. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 18(2), 158–160.
<https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2015-02-02>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (1. utg., s. 163–175). Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hugaas, J. V. (2020). Pinocchios hjerte: En kantiansk lesning av historien om tredukken som ville bli et ekte menneske. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (s. 65–94). Cappelen Damm akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/107>
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Thor André Skrefsrud*. Høgskolen i Innlandet.
<https://www.inn.no/finn-en-ansatt/thor-skrefsrud.html>
- Johnsen, E. N., Evju, H. & Roos, M. (2022). Skoledebatter før skolevesenet: Pedagogisk tenkning i opplysningstidens Danmark-Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift: Forum for pedagogikk og fagdidaktikk*, 106(3), 183–187. <https://doi.org/10.18261/npt.106.3.1>

- Killerud, T. & Bekkevold, J. K. (2021). Min KRLE-time. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1. utg., s. 201–207). IKO-Forlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), & A. Gylland (Overs.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (1. utg., s. 167–203). Gyldendal.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2011). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (2. utg., s. 9–36). Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/RLE01-03>
- Lauvsnes, A. B. (2022). Om danning og livsmeistring: Døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget. *Prismet*, 73(4), 257–277.
- Lied, S. (2008). KRL-faget i Strasbourg – Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 109(1), 55–71. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2979-2008-01->
- Lippe, M. von der & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I S. Ingerid S. (Red.), *Danningens filsofihistorie* (1. utg., s. 252–263). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Nabe-Nielsen, B. (2019). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki (Red.), & B. Christensen (Overs.), *Dannelseseori og didaktik—Nye studier* (1. elektroniske utgave, s. 5–17). Forlaget Klim.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Pensumtjeneste.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
[https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/\(Public%20square%20\(Princeton,%20N.J.\)\)%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20\(The%20Public%20Square\)%20%20-Princeton%20University%20Press%20\(2010\).pdf](https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/(Public%20square%20(Princeton,%20N.J.))%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20(The%20Public%20Square)%20%20-Princeton%20University%20Press%20(2010).pdf)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- O'Brien, R. (2010). Foreword. I Martha Craven Nussbaum (Red.), *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University press.
[https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/\(Public%20square%20\(Princeton,%20N.J.\)\)%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20\(The%20Public%20Square\)%20%20-Princeton%20University%20Press%20\(2010\).pdf](https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/(Public%20square%20(Princeton,%20N.J.))%20Martha%20C.%20Nussbaum-Not%20For%20Profit_%20Why%20Democracy%20Needs%20the%20Humanities%20(The%20Public%20Square)%20%20-Princeton%20University%20Press%20(2010).pdf)
- Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, 46(4), 559–580. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.2008.tb00085.x>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2020). The Bildung Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond. I B. Akpan & T. J. Kennedy (Red.), *Science Education in Theory and Practice* (s. 55–67). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 117–129). Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2021). *Filosofihistorie* (8. utg.). Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2011). Dannelsens forvandlinger—Et etterord. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (2. utg., s. 373–378). Pax forlag.
<https://www.nb.no/items/293c5d59c1835c4d288ca9359e1e7e05?page=373&searchText=dannelsens%20forvandlinger>
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger* (3. utg.). Pax forlag.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker—I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeblikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (1. utg., s. 39–119). Tapir Akademisk Forlag.

- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (1. utg., s. 7–10). Tapir Akademisk Forlag.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (1. utg., s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I. S. (2013a). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utg., s. 15–54). Gyldendal akademisk.
- Straume, I. S. (2013b). Wilhelm von Humboldt: Fra antikkens Hellas til det moderne universitetet. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utg., s. 185–196). Gyldendal akademisk.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme* (1. utg.). Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (1997). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Ad notam Gyldendal.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget. <https://www.nb.no/items/f8746da31f9aeb343fe37e3dae88eab5?page=5&searchText=v enstre>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utg., s. 33–51). Fagbokforlaget.
- Universitetsforlaget. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget. <https://www.universitetsforlaget.no/religionshermeneutikk>
- Universitetsforlaget. (u.å.a). *Bengt-Ove Andreassen*. Universitetsforlaget. https://www.universitetsforlaget.no/Bengt-Ove_Andreassen
- Universitetsforlaget. (u.å.b). *Kåre Sigvald Fuglseth*. Universitetsforlaget. https://www.universitetsforlaget.no/Kare_Fuglseth
- Universitetsforlaget. (u.å.c). *Øystein Brekke*. Universitetsforlaget. https://www.universitetsforlaget.no/oystein_Brekke
- University of Chicago. (u.å.). *Martha C. Nussbaum | University of Chicago Law School*. <https://www.law.uchicago.edu/faculty/nussbaum>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Vaage, S. (2000). Innleiing. I S. Vaage (Red.), & K. M. Thorbjørnsen (Overs.), *Utdanning og*

demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg (1. utg., s. 9–54). Abstrakt forlag.

Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi* (1. utg.). Oplandske bokforlag.