

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Marléne Odden

Bacheloroppgave

**Fortellinger og dannelse i kristendoms-,
religions-, livssyns- og etikkfaget**

Narratives and Bildung in the subject for knowledge of Christianity, Religion,
Philosophies of life and Ethics

Grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn

Vår 2017

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Fortellinger og dannelse i kristendoms-, religions-, livssyns- og etikkfaget	
Forfatter: Marléne Odden	
År: 2017	Sider: 41
Emneord: fortelling, dannelse, kristendoms-, religions-, livssyns- og etikkfaget (KRLE)	
Sammendrag: <p>Opplæringens mål står skrevet i læreplanverket og formålsparagrafen. I læreplanens generelle del vektlegges elevenes dannelse eksplisitt og implisitt. I KRLE-fagets læreplan uttrykkes også dannelsesmålet eksplisitt, men tillegges mindre vekt enn i den generelle delen. De religiøse fortellingene er sentrale i KRLE-undervisningen på alle trinn. Disse kan bidra til at elevene får kunnskap om ulike religioner, samtidig som fortellinger er et virkemiddel for personlig utvikling for den enkelte. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å studere hvilken plass dannelse har i KRLE-faget, og videre undersøke hvordan fortellinger kan benyttes didaktisk i KRLE-faget på mellomtrinnet for å fremme elevenes dannelse. Jeg har i denne forbindelse foretatt dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter for å vurdere hvordan dannelse og fortellinger behandles i disse. I tillegg har jeg gjennomført tre intervjuer av KRLE-lærere praktiserende på mellomtrinnet for å få et innblikk i hvordan de benytter religiøse fortellinger i undervisningen i tilknytning til elevenes dannelsesprosess.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Narratives and Bildung in the subject for knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics

Author: Marlène Odden

Year: 2017

Pages: 41

Keyword: narrative, Bildung, the subject for knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (KRLE)

Summary: The purpose of the education is formulated in The core curriculum and The objectives of education and training. The Core Curriculum emphasizes the student's Bildung both explicitly and implicitly, whilst the Curriculum for knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (KRLE) also explicitly expresses this, but to a lesser extent than the Core Curriculum does. Religious narratives are central in the KRLE subject in every grade. They can contribute to the student's acquirement of knowledge related to different religions. Simultaneously, they can affect their identity and personal qualities. I have chosen to study Bildung in KRLE, as well as how narratives can be used didactically in years 5-7 to promote the students' Bildung. To this end I have analysed central school documents to consider how Bildung and narratives are expressed. In addition, I have interviewed three practicing teachers in KRLE to get an insight in how they use religious narratives related to the student's Bildung in their classrooms.

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært preget av perioder med en opplevelse av frustrasjon, avløst av tilfredsstillende over å oppnå en dypere innsikt i et tema jeg virkelig interesserer meg for. Det å dykke ned i et så komplekst begrep som dannelse har vært krevende, men samtidig utrolig spennende. Å betrakte skolens styringsdokumenter for å få en forståelse av hvordan dannelsesbegrepet og fortellinger vektlegges der, har gitt meg en forståelse av hvor sammensatt og kompleks, og til og med tidvis tvetydig, skolepolitikken er. Lærernes refleksjoner og erfaringer har vært svært interessante og nyttige for å nyansere dette bildet og for å få en forståelse av sammenhenger mellom styringsdokumenter og praksis i forhold til dannelse og fortellinger innenfor KRLE-faget.

Jeg vil gjerne benytte denne anledningen til å takke mine tre informanter for at dere stilte opp på intervjuene. Takk for at dere bød på dere selv, var åpne og imøtekommende og delte svært relevante erfaringer og refleksjoner som har bidratt til å gi liv til denne teksten.

Videre er det berettiget å vie en stor takk til min støttende veileder, Anders Aschim. Takk for gode råd og samtaler, hjelp til å sortere tanker og tekst og for den kreative utfoldelsen du har gitt rom for underveis i denne prosessen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min gode familie for støtten og oppmuntringen gjennom denne prosessen. Takk til jentene mine for gode avbrudd fra skriveprosessen med smil, latter og gode klemmer hver eneste dag.

Etter en prosess med både frustrasjon og glede, der nye svar stadig har bidratt til enda flere spørsmål, kan jeg endelig levere et ferdig produkt som jeg er stolt av å ha skrevet. Jeg håper du som leser vil ha glede av denne teksten, og at den kan bidra til flere refleksjoner og mer kunnskap innenfor temaet dannelse og fortellinger i KRLE-faget.

Stange, 05.05.2017

Marléne Odden.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING OG STRUKTUR.....	9
2. TEORETISK FORANKRING	10
2.1 DANNELSE	10
2.1.1 <i>Kategorial dannelse</i>	10
2.2 FORSKNING OM DANNELSE I KRLE-FAGET.....	12
2.3 FORTELLINGEN I KRLE-FAGET.....	13
3. METODE	15
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	15
3.1.1 <i>Dokumentanalyse</i>	15
3.1.2 <i>Kvalitativt intervju</i>	16
3.2 INFORMANTER	16
3.3 FORSKNINGSETIKK.....	17
4. DANNELSE OG FORTELLINGER I SKOLENS STYRINGS-DOKUMENTER	18
4.1 DANNELSE I LÆREPLANENS GENERELLE DEL	18
4.2 DANNELSE I KRLE-LÆREPLANEN	19
4.3 FORTELLINGER I KRLE-LÆREPLANEN.....	20
5. DANNELSE OG FORTELLINGER I LÆRERNES PRAKSIS	22
5.1 HVORDAN DEFINERER LÆRERNE DANNELSE?	22
5.2 DIDAKTISK BRUK AV RELIGIØSE FORTELLINGER.....	23
5.3 LÆRERNES LIVSERFARING SOM PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNING	24

6. DRØFTING	26
6.1 DANNESENS Plass i skolen og KRLE-faget	26
6.1.1 <i>Tvetydigheten i skolens styringsdokumenter</i>	26
6.1.2 <i>Lærernes definisjoner av dannelse</i>	27
6.2 FORTELLINGER SOM DANNEELSE.....	29
6.2.1 <i>Det allmennmenneskelige og eksemplariske</i>	29
6.2.2 <i>Likeverdig behandling av ulike religioners fortellinger?</i>	30
7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	32
LITTERATURLISTE	33
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	36
VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE.....	38

1. Innledning

Elevenes dannelse fremstår som et viktig mål for skolens virksomhet i den generelle delen av læreplanen som blant annet fremhever at ”Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse [egen kursivering] som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22). Samtidig som dannelsesmålet formuleres eksplisitt i denne delen, uttrykkes det også implisitt ved at verdiene elevene skal tilegne seg gjennom dannelsesprosessen i skolen spesifiseres.

Dannelsesmålet er også nevnt eksplisitt under formålet for kristendoms-, religions-, livssyns- og etikkfaget i læreplanen. ”Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse ... ” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Hans Hodne (2009, s. 77) framhever (K)RLE som det faget med størst ansvar for elevenes allmenndannelse og begrunner dette med at faget skal romme formidling av norsk kulturarv, samt samfunnets verdier. I tillegg er faget vesentlig for å formidle kunnskap om ulike religioner og livssyn i dagens flerkulturelle samfunn.

Samtidig står fortellingene, og da spesielt de religiøse fortellingene, som en sentral formidlingsform og vesentlig del av fagdidaktikken innenfor KRLE-faget. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom fagets læreplan, hvor fortellinger vektlegges som en viktig del av de grunnleggende ferdighetene, samtidig som begrepet gjentatte ganger benyttes i kompetansemålene for alle de fem verdensreligionene. Didaktisk bruk av fortellinger kan bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og får innsikt i de ulike religionene (Danielsen, 2009, s. 114). Samtidig påpeker Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2000, s. 67) at fortellinger er sentrale i individets identitetskonstruksjon. Slik sett kan fortellinger fremme dannelse på to måter; gjennom *kunnskap* og *kjennskap* til viktige kulturuttrykk og ved at *egenskaper* ved mennesket og dets identitet utvikles. Wolfgang Klafki kaller disse to formene for dannelse for material- og formaldannelse, og forener disse begrepene og perspektivene i en helhetlig definisjon av dannelsesbegrepet, nemlig *kategorial dannelse* (2001, s. 186-187).

1.1 Problemstilling og struktur

Denne oppgaven vil omhandle didaktisk bruk av fortellinger i KRLE-faget som en inngang til å ivareta elevenes dannelse gjennom opplæringsløpet. For å komme frem til dette, er det relevant å betrakte hvilken plass dannelse har i KRLE-faget, både formidlet gjennom styringsdokumenter og i praksis. I den forbindelse har jeg valgt en todelt problemstilling hvor spørsmålene er nært knyttet sammen:

I) Hvilken plass har dannelse i KRLE-faget?

II) Hvordan kan fortellinger benyttes didaktisk i KRLE-faget på mellomtrinnet for å fremme elevenes dannelse?

For å finne svar på disse problemstillingene, har jeg fordypet meg i aktuell teori om fortellinger og dannelse, foretatt en dokumentanalyse av relevante styringsdokumenter og intervjuet tre lærere som har arbeidet eller arbeider som KRLE-lærere på mellomtrinnet. I oppgavens andre kapittel presenteres relevant teori og bakgrunnsstudier. Tema for tredje kapittel er valg av metode. Videre presenteres dokumentanalysen i kapittel fire, samt en presentasjon og analyse av resultatene fra intervjuene i kapittel fem. Dette vil så være utgangspunkt for drøfting av funn i kapittel seks. Avslutningsvis vil oppgaven oppsummeres og konkluderes.

2. Teoretisk forankring

2.1 Dannelse

Oppgaven baserer seg på dannelsesbegrepet i en europeisk tradisjon med røtter tilbake til grekernes *paideia* og det tyske *Bildung*-begrepet (Straume, 2013). I *paideia*- og *Bildung*-tradisjonen innebar dannelse at mennesket skulle tilegne seg klassiske kunster (Afset, 2013). Menneskene skulle formes etter et forbilde (Sæverot, 2012, s. 49). Denne historiske linjen er relevant fordi disse ideene ligger til grunn for både Klafkis kategoriale dannelse og hvordan dannelse blir forstått og beskrevet i det norske samfunnet og i sentrale styringsdokumenter.

2.1.1 Kategorial dannelse

Klafki (2001a) argumenterer for en integrert og helhetlig definisjon av dannelsesbegrepet. Han redegjør for fire ulike tradisjoner innenfor forståelsen av dannelsens vesen, men argumenterer for at ingen av disse på selvstendig vis rommer dannelsen i sin helhet og kritiserer feil og mangler ved samtlige teorier. Klafki kaller de to første formene for **materiale dannelsesteorier** fordi disse fokuserer på innholdet som skal tilegnes i en dannelsesprosess. Den dannelsesteoretiske *objektivismen* anser mennesket som en passiv mottaker av et objektivt gitt dannelsesinnhold. Kulturverdiene er gitt en gang for alle, og pedagogens oppgave i dannelsesprosessen blir å overføre disse til elevene i uforandret form.

Dannelsesinnholdet er også det vesentlige innenfor den *klassiske dannelsesteorien*, men her er det ” ... bare det *klassiske* som er egentlig dannende” (Klafki, 2001a, s. 175). Det er de menneskelige kvalitetene som formidles gjennom det klassiske som er interessant i denne forbindelse, og at disse kvalitetene som skildres utgjør et eksempel til etterfølgelse og dermed danner utgangspunkt for mottakernes dannelse. Her er det klare paralleller til det tyske *Bildung*-begrepet hvor mennesket skulle formes etter et forbilde (Sæverot, 2012, s. 49).

I motsetning til de materiale dannelsesteoriene som fremhever dannelsesinnholdet som det sentrale i dannelsen, vil de **formale dannelsesteoriene** sette individet i sentrum. Slik Klafki beskriver den *funksjonelle dannelsen* (Lehmensick, referert i Klafki, 2001a, s. 179) er det utvikling av individets krefter, eller kvaliteter, evner og følelser som er sentralt.

Videre beskrives teorien om den *metodiske dannelse* (Lehmensick, referert i Klafki, 2001a, s. 183). Klafki formidler at dannelsen i de metodiske dannelsesteoriene innebærer ” ... at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker ... som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det” (2001a, s. 183-184). Alle teoriene kritiseres av Klafki som mangelfulle fordi de ikke tar høyde for den gjensidige avhengigheten mellom *innholdet* som skal tilegnes og utviklingen av *menneskelige kvaliteter*.

På bakgrunn av denne kritikken, introduserer Klafki en helhetlig definisjon som ivaretar alle de fire perspektivene, men som en integrert helhet som ikke kan betraktes i deler (2001a, s. 186). Han benytter begrepet **kategorial dannelse** i denne sammenheng. Klafki forklarer forholdet mellom innhold og individet i dannelsesprosessen slik:

... ethvert innhold [kan] kun gjøre krav på å få status som bestanddel av en høyere allmenndannelse og dermed påkalle seg elevens oppmerksomhet i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv ... i den grad det i mer enn pragmatisk henseende har livsbetydning for det unge mennesket og også vil ha det i fremtiden (Klafki, 2001a, s. 189).

Her kombineres dermed *innholdets* viktighet med *det åndelige liv*, og disse aspektene kan ikke skilles, men er gjensidig avhengige av hverandre. Han legger også vekt på at innholdet og tilegnelsen av dette har *livsbetydning* for individet.

Klafki (2001b, s. 33-34) understreker at dette ikke betyr at dannelsen er subjektivistisk. Snarere tvert imot hevder han at subjektet kun utvikler sitt åndelige liv når det tilegner seg et innhold som stammer fra kulturen til det samfunnet individet er en del av. Denne kulturen er forhandlet gjennom historien og innbefatter blant annet ” ... normer og moralsk handlen, sociale leveformer, æstetiske produkter og kunstværker ... filosofi, religion og verdensanskuelse” (Klafki, 2001b, s. 34).

2.2 Forskning om dannelse i KRLE-faget

Irene Haslund (2014) har gjennom kvalitative intervjuer undersøkt (K)RLE-fagets relevans for elevenes dannelsesprosess. I artikkelen drøftes både elevs og lærers perspektiver knyttet til fagets formål, men i forhold til denne bacheloroppgaven er det spesielt lærernes forståelse av faget som er interessant. Haslund skriver i sin artikkel om hvorvidt de intervjuede lærerne på mellom- og ungdomstrinnet ved tolv grunnskoler i Midt- og Nord-Norge betrakter (K)RLE-faget som i hovedsak et dannelsesfag eller et kunnskapsfag. Hennes funn viser at lærerne påpeker ulike momenter som de viktigste bidragene KRLE-faget byr på. Kulturforståelse, refleksjon omkring livsspørsmål og kunnskap om andre religioner for å utvikle respekt og toleranse.

Videre har Bente Afset (2013) skrevet en artikkel knyttet til lærernes perspektiv på dannelse i (K)RLE-faget. Studien fokuserer på lærernes perspektiver rundt de eksistensielle sidene av KRLE-faget, og de aktuelle informantene er RLE-lærere på Sunnmøre. Forskerne er interessert i studere om og eventuelt hvordan endringene i fagets læreplan med mindre vekt på innenfra-perspektivet i undervisningen har påvirket lærernes praksis. Artikkelen baserer seg på to kvalitative studier, samt intervjuer med lærere rundt dette tema. Funnene Afset fremhever, peker mot at lærerne er opptatt av at kunnskap er grunnleggende i faget. Samtidig fremheves det at lærerne i forhold til elevenes dannelsesprosess i særlig grad er opptatt av at elevene skal utvikle respekt og forståelse for andre mennesker. Afset avslutter artikkelen med å påpeke en usikkerhet hos lærerne når det gjelder å engasjere elevene personlig innenfor faget, og understreker viktigheten av at tvetydigheten mellom KRLE-fagets læreplan oppklares slik at lærerne får tilstrekkelig veiledning til å kunne undervise dannende i faget (2013, s. 43).

2.3 Fortellingen i KRLE-faget

Denne oppgaven baserer seg på Ruth Danielsens definisjon av fortellingsbegrepet. Hun definerer dette slik:

... noe som blir fortalt slik at det danner en sluttet enhet med en begynnelse, en slutt og et midtparti som forteller om et tids- og handlingsforløp som involverer en eller flere aktører, og som har et tema eller et problem (2004, s. 23)

Religiøse fortellinger vil vektlegges i denne sammenheng fordi det nettopp er KRLE-faget som er i fokus i problemstillingene. Med religiøse fortellinger menes her fortellinger med religiøst innhold plassert i en religiøs tradisjon. Disse fortellingene tilhører den kategorien Danielsen kaller *kulturbærende fortellinger*, hvilket innebærer at de er sterkt knyttet til den aktuelle kulturens identitet. Fortellingene formidler kulturens verdier (Danielsen, 2004, s. 47) og de inneholder kulturens virkelighetsforståelse (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 25). Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2011) understreker fortellingenes verdi i utdannelsen ved å hevde at kjennskap til kulturens grunnleggende fortellinger er sentralt for å forstå den aktuelle kulturen.

For at en fortelling skal kunne gjøre noe med elevene, må det være en fortelling de kan kjenne seg igjen i på tross av ulik bakgrunn. En slik fortelling må kunne si noe grunnleggende om mennesker på tvers av kulturer og landegrensler, selv om den kan plasseres innenfor en spesifikk kulturell kontekst. ”Allmenn interesse får fortellinga altså først hvis den forteller noe grunnleggende ved den menneskelige tilværelse, slik at andre kan kjenne seg igjen, vinne ny innsikt om livet eller bli inspirert til handling ...” (Danielsen, 2004, s. 49-50).

Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 64-65) skriver at religiøse fortellinger kan forstås ut ifra tre dimensjoner som påvirker mottakerne på ulike måter, men som likevel overlapper hverandre. De to første dimensjonene kalles *den religiøse dimensjonen* og *den religionsspesifikke dimensjonen*. Den førstnevnte dimensjonen innebærer at fortellinger tilknyttet ulike religioner kan inneholde elementer som er gjenkjennelige for religiøse personer på tvers av religionene. Den *religiøse dimensjonen* i fortellingene kan med andre ord gi rom for at mennesker tilhørende ulike religioner kan oppleve og kjenne seg igjen i teksten på et religiøst plan fordi fortellingene tar opp felles religiøs tematikk. Videre vil den

religionsspesifikke dimensjonen i fortellingene medføre at visse elementer i teksten kun er knyttet til den spesifikke religionen fortellingen er knyttet til.

Den tredje dimensjonen i religiøse fortellinger kaller Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 64) for *den allmennmenneskelige dimensjonen*. Denne dimensjonen består av tekstenes eksistensielle spørsmål og etiske problemstillinger som angår alle mennesker på tvers av ulike religioner og livssyn. Denne dimensjonen er nært knyttet til det Danielsen skriver om allmenn interesse for fortellinger med tematikk som angår det grunnleggende ved den menneskelige tilværelse. Kåre Fuglseth skriver at ”Religion bygger i første rekkje på heilt allmennmenneskelege tilhøve” (2014), og dette allmennmenneskelige kan man finne i de religiøse fortellingene. Med utgangspunkt i denne dimensjonen kan de religiøse fortellingene åpne seg for flere av elevene enn de som tilhører den spesifikke religionen.

Levi Geir Eidhamar (2009, s. 94) skriver at ”Trostradisjoner har – på samme måte som bygninger – en innside og en utside. Den som bare får tak i én av disse sidene, får et ufullstendig bilde av religionen eller livssynet”. Ved å benytte fortellinger i undervisningen om ulike religioner og livssyn, kan disse oppleves og forstås innenfra selv for elever uten denne trostradisjonen. Det avgjørende er at trostradisjonen betraktes innenfra på en faglig måte (Eidhamar, 2009, s. 96). Danielsen (2009, s. 116) påpeker at fortellingenes plass i KRLE-faget må baseres på en balanse mellom fortellingens fascinasjonskraft og en ivaretagelse av distansen som er nødvendig for at elevene ikke skal involvere seg i fortellingen på en måte som grenser til forkynnelse.

3. Metode

3.1 Valg av forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelige tilnæringer kan deles inn i to hovedkategorier: kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative metoder er hensiktsmessig i tilfeller der forskeren ønsker å forstå *hvorfor* noe skjer. ”Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11).

Med utgangspunkt i problemstillingene som skal undersøkes i denne oppgaven, er kvalitativ forskningsmetode mest hensiktsmessig. Det er interessant å undersøke både hvordan *dannelse og fortellinger* kommer til uttrykk i sentrale styringsdokumenter og i tillegg få tak i hvilke erfaringer lærere som underviser i faget har med bruk av fortellinger i sin undervisning og hvilke refleksjoner de har rundt dannelse i KRLE-faget. Forskningsmetodene som ligger til grunn for denne oppgaven er dermed *dokumentanalyse* av sentrale styringsdokumenter, samt *kvalitativt forskningsintervju*.

3.1.1 Dokumentanalyse

I følge Ingerid S. Straume er ”... et samfunns idealer ... en utkrystallisering av verdier og praksiser som dette samfunnet anser som verd å etterstrebe” (2013, s. 29). Hvilke verdier og praksiser det er verd å etterstrebe er på sin side ikke ukomplisert å definere i et pluralistisk, flerkulturelt samfunn i stadig utvikling. Skolens perspektiver på hva *som er verd å etterstrebe* er i så måte svært interessant for å forstå først og fremst dannelsesmålet i skolen, men også fortellingens plass i KRLE-faget. En dokumentanalyse av skolens sentrale styringsdokumenter er dermed relevant i denne sammenhengen. En dokumentanalyse beskrives av Sigmund Grønmo (2004) som ”... en type kvalitativ innholdsanalyse der forskeren samler inn data som analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere” (referert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 99).

3.1.2 Kvalitativt intervju

Problemstillingene medfører et behov for tilgang på *lærernes* erfaringer og refleksjoner rundt didaktisk bruk av fortellinger for å fremme elevenes dannelse, derfor falt det neste valget av metode på *kvalitativt intervju*. Et kvalitativt intervju egner seg godt til å få en forståelse av andre menneskers meninger og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). ”Menneskers *erfaringer* og *oppfatninger* kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145). På bakgrunn av dette falt valget på et semistrukturert intervju.

I analysen av det innsamlede datamaterialet ble det benyttet en kategorisk inndeling av data for finne mønster og presentere sentrale funn. Dette innebærer å ”... finne en meningsfull inndeling på tvers av materialet” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 164). Hovedkategoriene var *dannelse* og *fortelling*. For å få en tydeligere analyse av materialet, ble data også analysert på bakgrunn av underkategorier, og her var det koding som ble benyttet som metode for å finne mønster. Koding er nyttig for å unngå for brede kategorier ettersom kategoriene kan ha flere nivåer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 165).

3.2 Informanter

Utvalget av informanter består av tre lærere som per dags dato underviser i KRLE. Informant 1 er en kvinnelig, utdannet KRLE-lærer med over tretti års erfaring som lærer i dette faget. Hun arbeider på en middels stor skole sammen med informant 2. Dette er en mannlig lærer som har arbeidet som lærer i tjuetre år. Informant 3 er en mannlig lærer som er ansatt på en mindre skole. Han er utdannet KRLE-lærer som per dags dato underviser på 7. trinn, og har arbeidet som lærer i over tjuefem år. Alle de tre informantene har lærerutdannelse og utdannelse innenfor KRLE-faget, men informant 3 har en mer omfattende faglig fordypning i dette faget enn de to andre.

I følge Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2016, s. 232) innebærer ”Validitet i kvalitative undersøkelser ... i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”. For å få en forståelse av læreres perspektiver knyttet til problemstillingene og dermed en

representasjon av virkeligheten, var det interessant å få en så stor informantspredning som mulig knyttet til flere ulike variabler. Informantene har ulik grad av utdanning innenfor faget, er av begge kjønn og hentet fra to ulike skoler av ulik størrelse. Det viste seg å være en utfordring å få intervjuere lærere uten utdanning innenfor KRLE-faget. Dette er forståelig, ettersom en slik utdanning antakeligvis medfører en større trygghet innenfor undervisning og refleksjon rundt faget. Studien baserer seg på uttalelser fra lærere som alle har arbeidet innenfor yrket i mange år. Det må tas høyde for at resultatene muligens kunne sett annerledes ut dersom informantene hadde en kortere bakgrunn innenfor yrket eller en annen utdanningsbakgrunn.

3.3 Forskningsetikk

Tre sentrale forskningsetiske hensyn er relevante for denne studien; *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade* (Nerdrum, referert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 85). Disse hensynene ivaretas ved at en grundig forespørsel om deltakelse til studien er utarbeidet. Her presenteres bakgrunnen for og hensikten med studien, hva deltakelse innebærer for informanten, hvordan informasjonen som fremkommer av intervjuene skal brukes og hva det skal brukes til, samt informasjon om at informantene har rett til innsyn i bacheloroppgaven og en presisering av at deltakelse er frivillig og at deltakeren kan trekke seg fra studien uten å grunnegi dette når som helst i prosessen. I tillegg vil alle personopplysninger anonymiseres tilstrekkelig slik at verken informanter eller skoler vil kunne gjenkjennes, og informasjonen jeg får vil slettes så fort oppgaven er ferdigstilt. I tilfelle kandidater trekker seg fra studien underveis i prosessen, vil opplysninger vedkommende har gitt meg slettes umiddelbart. Dette er også noe informantene får grundig informasjon om. Problemstillingene berører heller ikke sensitive områder, derfor er forskerens ansvar for å unngå skade ivaretatt på dette punktet.

4. Dannelse og fortellinger i skolens styringsdokumenter

Denne oppgaven omhandler *dannelse* og *fortelling* i KRLE-faget, altså i en skolekontekst. I tilknytning til problemstillingene er det dermed relevant å betrakte disse begrepene i sentrale styringsdokumenter. I dokumentanalysen vil områder hvor dannelses- og fortellingsbegrepet uttrykkes eksplisitt i styringsdokumentene analyseres. I tillegg vil analysen inkludere formuleringer fra styringsdokumentene hvor dannelsesbegrepet implisitt behandles. Dette gjelder spesielt i tilfeller der det er snakk om verdier elevene i følge styringsdokumentene skal tilegne seg gjennom skolen. ”Danning handler om verdier og verdivalg” (Opdal, referert i Afset, 2013, s. 41). Min tolkning er at verdiene som beskrives i styringsdokumentene er en vesentlig del av forståelsen og beskrivelsen av elevenes dannelse. De uttrykte verdiene står sentralt i forhold til spørsmål om hva skolen skal danne elevene til.

4.1 Dannelse i læreplanens generelle del

I følge den generelle delen av læreplanen er ”Sluttmålet for opplæringen ... å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre menneskelighet for et samfunn i utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22). I dette sitatet kommer det både et perspektiv på *individet* og *samfunnet* til uttrykk. *Den enkelte skal realisere seg selv*, men likevel skal ikke individet utelukkende dannes for selv å få et godt liv. Individets dannelsesprosess skal også komme *fellesskapet til gode*.

Videre bygges elevenes dannelsesprosess i hovedsak på landets *kristne og humanistiske arv*. Det understrekes under delen om *det meningssøkende menneske* at verdiene individet skal tilegne seg gjennom utdannelsen er ”uvisnelige verdier” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3) som finnes i denne tradisjonen. Det legges også vekt på at etiske prinsipper og regler som elevene skal tilegne seg og internalisere kan formidles med utgangspunkt i Bibelen, samtidig som det uttrykkes at også fortellinger fra andre religioner er relevant i forhold til elevenes dannelse.

Det er svært relevant i forhold til denne oppgaven å påpeke den generelle delen av læreplanens fokus på elevenes ervervelse av kunnskaper og ferdigheter gjennom opplæringen, *samtidig* som utvikling av personlige egenskaper og individets identitet

gjennomgående fremheves. Dette uttrykkes tydelig i følgende sitat: ”I et hele må opplæringen rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 18).

4.2 Dannelse i KRLE-læreplanen

Helje Kringlebotn Sødal (2009, s. 13) belyser (K)RLE-fagets spesielle posisjon knyttet til elevenes dannelse. Hun skriver at:

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

Dannelsesperspektivet som vektlegger utvikling av identitet og personlige egenskaper kommer tydeligere til uttrykk i den generelle delen av læreplanen enn i læreplanen for KRLE-faget. Likevel nevnes elevenes dannelse eksplisitt som et av formålene med faget: ”Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Det presiseres også at kunnskap er en viktig nøkkel til forståelse på tvers av religioner og livssyn, egen livstolkning og utvikling av etisk bevissthet. Slik blir også de konkrete kompetansemålene som uttrykker hva slags fagkunnskap elevene skal tilegne seg en viktig del av elevenes dannelse.

Når det gjelder læreplanen i KRLE, er det relevant å ta et tilbakeblikk på tidligere læreplaner innenfor fagene KRL og RLE. I denne sammenheng er det spesielt overgangen fra KRL-planen (2005) til RLE-planen (2008) som er interessant. Læreplanens endringer kom som en følge av vedtaket i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg sommeren 2007 om at det daværende KRL-faget ikke fungerte godt nok i forhold til å sikre ivaretagelse av menneskerettighetene (Skeie, 2009, s. 76). I følge dommen medførte det daværende KRL-faget og den delvise fritaksretten en krenkelse av foreldrenes oppdragelsesfrihet (Lied, 2008).

Etter å ha studert formålsbeskrivelsene for KRL og RLE, er nedtoningen av dannelsesbegrepets plass i faget påfallende. I tillegg er det interessant å se på endringer rundt vektleggingen av kristen og humanistisk tradisjon. Læreplanen for KRL beskriver blant annet fagets dannelsesaspektet slik: ”I faget skal det stimuleres til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet” (2005, s. 1). Dette aspektet er tydelig nedtonet i læreplanen for RLE hvor ”Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon” (2008, s. 1). Den personlige utviklingen og bevissthet rundt egen identitet dermed ikke lenger en del av formålet med (K)RLE-faget. I stedet vektlegges *kjennskap* og *kunnskap* i større grad. Samtidig er vektleggingen av kristne og humanistiske verdier som grunnlag for dannelsen nedtonet. I KRL-læreplanen står det at ”Faget skal fremme forståelse og respekt for kristne og humanistiske verdier” (2005, s. 1). Dette utsagnet finnes ikke i de to etterfølgende læreplanene.

4.3 Fortellinger i KRLE-læreplanen

Fortellingens plass i KRLE-faget kommer tydelig frem gjennom fagets læreplan. Det legges vekt på bruk av fortellinger i undervisningen i forhold til de grunnleggende ferdighetene, samtidig som denne formidlingsformen er sentral i kompetansemålene for faget. Under de grunnleggende ferdighetenes plass i KRLE, står det: ”I faget legges det stor vekt på fortellingen som muntlig uttrykk” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). ”Å kunne lese i KRLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger ... ” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

I kompetansemålene fremstår også fortellingen i en særstilling i dette faget. Spesielt fremheves bruken av fortellinger i kompetansemålene som tilhører kristendommen. Blant annet står det her at etter 7. årstrinn (2015, s. 5) skal elevene kunne ”gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene” og ”gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus”. I tillegg skal elevene ”fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie ...”. Når det gjelder kompetansemålene som tilhører de fire andre verdensreligionene, fremheves også nettopp fortellinger som en sentral formidlingsform for å lære om disse religionene. Elevene skal kunne samtale om sentrale fortellinger innenfor både jødedommen, islam, hinduismen og

buddhismen. Det er viktig å poengtere at formålet med bruk av fortellinger i KRLE ikke kommer tydelig frem i læreplanens kompetansemål, men dersom kompetansemålene leses i sammenheng med formålsbeskrivelsen for faget, er det tydelig at fortellinger kan betraktes som en sentral innfallsvinkel til elevenes utvikling av kunnskap om religioner og livssyn, åpne for innsikt og dialog og ” ... stimulere til allmenndannelse og gi rom for undring og refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

5. Dannelse og fortellinger i lærernes praksis

Under dette kapitlet vil resultatene fra mine innsamlede data presenteres og analyseres. Begrepene *dannelse* og *fortelling* er sentrale i forhold til analysen. Det er også interessant å betrakte hva slags fortellinger lærerne valgte å belyse. I forhold til fortellinger er det spesielt den *allmennmenneskelige dimensjonen* som ble vektlagt av informantene i denne sammenheng, noe som også vil prege analysen. I tillegg vil funn knyttet til *lærernes egen erfaring og dannelse* som påvirkning på deres holdninger og utøvelse av undervisning være interessant.

5.1 Hvordan definerer lærerne dannelse?

Lærerne hadde ulike svar på spørsmålet om hvordan de ville definere dannelse. Variasjonene innebar i hovedsak om lærerne vektla et perspektiv på dannelse som en prosess der elevene skal bli velfungerende medlemmer av *samfunnet*, eller om elevens utvikling som et *individ* som skal dannes for å mestre sitt eget liv var i fokus. Ingen av lærerne nevnte tilegnelse av fagkunnskaper som en del av dannelsen. Informant 1 vektlegger den dimensjonen av dannelse som knyttes til at elevene skal være godt fungerende deltakere av samfunnet. Hun definerte dannelse slik:

Du har lært deg ... hvordan du skal leve sammen med og rundt mennesker og være et godt medmenneske ... Og på en måte bidra i det samfunnet eller det miljøet du er på en positiv måte (Informant 1).

Informant 2 vektlegger i likhet med denne læreren samfunnsperspektivet, men legger også vekt på at ulike samfunn har ulike normer og verdier, og at dette er avgjørende for hva som er viktig i dannelsen.

... dannelse, det er å tilegne seg et atferdsmønster i tanker, ord og gjerninger som er kompatibelt med de forventninger som ligger i ethvert velfungerende samfunn ... Dannelse er knyttet sterkt opp til den kulturen du lever i (Informant 2).

Det som skiller den siste informantens perspektiv på dannelse fra de to øvrige definisjonene, er at han i hovedsak vektlegger dannelse som en prosess der elevene skal internalisere verdier, holdninger og ferdigheter som gjør at vedkommende kan mestre sitt *egget liv*. Han definerer dannelse slik:

... Vi skal jo ikke bare lære dem å lese og skrive og matematikk, men det er jo også å bli hele mennesker ... Vi skal jo utdanne, danne unger for å mestre og leve et liv og få et godt liv (Informant 3).

5.2 Didaktisk bruk av religiøse fortellinger

I forhold til spørsmål knyttet til didaktisk bruk av religiøse fortellinger, valgte lærerne å fremheve hver sin bibeltekst når de skulle snakke om dine erfaringer i forhold til dette. Informant 1 beskrev i detalj hvordan hun gjentatte ganger hadde benyttet seg av *Den barmhjertige samaritan* i undervisning på ulike trinn. Hun fortalte om hvordan hun med utgangspunkt i denne fortellingen hadde lagt opp til en ”happening”, som hun kalte det, i klassen hvor hun før et friminutt avtalte med en elev at h*n skulle ligge på gulvet i klasserommet da resten av klassen kom inn etter friminuttet. Det interessante i forhold til dette var hvordan medelevene ville reagere og handle da de oppdaget dette. Videre samtalte hun med klassen i fellesskap om hva som hadde skjedd, spurte dem hvorfor vedkommende lå på bakken, hva de hadde tenkt, hvordan de hadde handlet og om de hadde lagt merke til hvordan andre elever i klassen handlet overfor denne personen. Dette var en innfallsvinkel for å ta fatt på fortellingen om den barmhjertige samaritan og diskutere dennes betydning i klassen. Læreren beskrev erfaringen med bruk av denne fortellingen slik:

Den kjennes på kroppen når du har den der, i et klasserom (Informant 1).

Videre begrunnet hun denne undervisningen med et mål om utvikling av elevenes dannelse gjennom deres opplevelse av situasjonen, refleksjoner og samtale i klasserommet. Læreren vektla det etiske i fortellingen, og hadde dermed fokus på det allmenmenneskelige nivået.

Denne allmennmenneskelige dimensjonen i fortellingene er noe alle de tre lærerne fremhever. De vektlegger ikke kunnskap om ulike religioner med utgangspunkt i tekstene i denne sammenheng, men trekker frem det etiske materialet og de eksistensielle spørsmålene som finnes i de religiøse fortellingene og påpeker at samtale om og refleksjon rundt disse temaene bidrar til elevenes dannelse. En av lærerne forklarer sin bruk av religiøse fortellinger slik:

Man leser jo ikke bibelfortellinger bare for at det skal være spennende og dramatisk og fengende å høre på. De skal jo fortelle oss noe, og det gjør de jo virkelig ... Det er det som er det flotte med å bruke fortellinger fra bibelen (Informant 3).

Informant 2 er også opptatt av det allmennmenneskelige i fortellingene og hvordan fortellingene griper inn i elevenes hverdag ved at de vekker gjenkjennelse. Han påpeker at:

Hvis det har oppstått en situasjon, eller hvis jeg vil ha frem en annen stemning i ei klasse så tar jeg gjerne en fortelling som ender opp i en eller annen form for moral. En etisk problemstilling som ungene kan grunne litt over (Informant 2).

Her påpeker informanten han med utgangspunkt i situasjoner i klassen velger fortellinger som legger opp til en etisk refleksjon som kan betraktes i sammenheng med den situasjonen klassen befinner seg i.

5.3 Lærernes livserfaring som påvirkning på undervisning

Et interessant og uventet funn fra intervjuene med samtlige informanter, var hvor stor vekt de alle la på sin egen personlige erfaring og dannelse i forhold til utvelgelse av fortellinger og begrunnelser for undervisning. Dette var ikke et spørsmål i noen av intervjuene, men alle de tre informantene brakte det selv på banen på ulike måter i løpet av samtalene. Informant 1 begrunner sitt valg om å benytte seg av *Den barmhjertige samaritan* med sin egen erfaring med denne teksten fra egen skolegang, og viser til at denne er en av flere bibelfortellinger som har preget hennes egen dannelse:

... vi ble jo fostra opp på bibeltekster, gikk på søndagsskole og fikk det på skolen, og den historien husket jeg, og jeg husket den som veldig sterk. Så det er klart, det har vært dannelse, det har jo dannet meg litt (Informant 1).

Informant 2 fortalte derimot uoppfordret om en sterk opplevelse fra sitt voksne liv som han selv legger vekt på at har preget han personlig, men også at dette har påvirket hans undervisning. Episoden han fortalte om fant sted da han var på reise i Roma som turist. Der besøkte han Sankta Cecilia kirken hvor han hadde en samtale med to nonner om relikviene kirken var i besittelse av som i følge nonne var Sankta Cecilias skjelett. Videre spurte denne læreren kritisk hvordan de kunne vite dette sikkert.

”Det er Sankta Cecilia”, sier hun [nonnen], ”men det er ikke viktig. Det er fortellingen som er viktig. Fortellingen gir liv til disse beina” ... Og det er hele poenget. Og siden har det vært poenget for meg (Informant 2).

Et godt personlig forhold til skjønnlitteratur og lesing av bøker farger besvarelsene til den tredje informant, og han påpeker selv at dette er noe han bringer med seg inn i undervisningen i alle fag.

... så bruker jeg fra egne erfaringer; egen skoletid, egen barndom, som er relevant i forhold til det tema (Informant 3).

6. Drøfting

Videre vil problemstillingene drøftes på bakgrunn av teoretisk forankring, samt presentert dokumentanalyse og resultater fra intervjuene.

6.1 Dannelsens plass i skolen og KRLE-faget

6.1.1 Tvetydigheten i skolens styringsdokumenter

I den generelle delen av læreplanen legges det vekt på at elevene gjennom dannelsesprosessen i skolen skal tilegne seg ”uvisnelige verdier” fra kristen og humanistisk arv og tradisjon. I denne sammenhengen er det relevant å gjenta sitatet av Straume om at ” ... et samfunns idealer ... [er] en utkrystallisering av verdier og praksiser som dette samfunnet anser som verd å etterstrebe” (2013, s. 29). I den generelle delen av læreplanen fremheves det altså at de kristne og humanistiske verdiene er *verdt å etterstrebe*. I tillegg understrekes det at utvikling av personlige egenskaper og identitet er viktig, og at det ikke kun er faginnhold som skal stå sentralt i opplæringen. Her legges det vekt på en forening av *personlig utvikling* og tilegnelse av *fagkunnskaper*, noe som er i overensstemmelse med Klafkis (2001a) kategoriale dannelsesbegrep hvor de materiale dannelsessteoriene fokus på innhold forenes med de formale dannelsessteoriene vekt på personlig utvikling.

På den andre siden har den tidligere presenterte dokumentanalysen av læreplanen i (K)RLE-faget vist at dannelsesbegrepet med fokus på identitetsutvikling og gjenkjennelse, samt vektleggingen av den kristne og humanistiske arv og tradisjon er betydelig nedtonet i forhold til KRL-planen. Det legges mer vekt på *kjennskap* til og *kunnskap* om religioner og livssyn, og utvikling av personlig identitet og tilhørighet er fraværende. Sett i forhold til Klafkis dannelsesteori, kan det se ut som at materialdannelsen får en mer fremtredende plass i KRLE-læreplanen, samtidig som formaldannelsen nedtones.

Breidlid og Nicolaisen skriver at ”De som i sin tid utformet det nye KRL-faget, ønsket seg et fag der den store fortellingen skulle gi den enkelte en trygg base for livstolkning, identitetsdannelse og identitetsbekreftelse” (2011, s. 52). Visjonene for KRL-faget der elevenes identitetsdannelse var sentral, samsvarer i større grad med beskrivelsen av det *meningssøkende menneske* i den generelle delen av læreplanen enn det som er tilfellet for

(K)RLE-planen. Afset (2013) fremmer som nevnt kritikk mot tvetydigheten i dannelsesbegrepet mellom KRLE-fagets læreplan og den generelle delen av læreplanen. I følge henne er det viktig for lærerne at dette oppklares og samkjøres slik at de får tydelige retningslinjer for utøvelse av sitt yrke, hvis ikke er det svært utfordrende å vite hvordan de skal undervise dannende i faget.

Tvetydigheten i læreplanverket gjenspeiler et dynamisk samfunn i stadig endring, hvor globalisering og økende grad av pluralitet er sentrale kjennetegn. I takt med at samfunnet stadig er i endring, er det ikke uten videre selvsagt hva slags verdier som er sentrale og hva dannelsens mål skal være. Per Halse viser til at ”Den generelle samfunns- og kulturutviklinga har lagt føringar for eit stendig meir faktaorientert og pluralistisk religionsfag” (Halse, 2010). Han er likevel opptatt av at dette ikke medfører at KRLE-faget ikke lenger skal være et dannelsesfag.

Også Afset er opptatt av samfunnsutviklingen og dens konsekvenser for dannelsesbegrepet i skolen. Hun fremhever at den stadige utviklingen av samfunnet medfører ” ... tvil på felles referanser, globaliseringens utfordringer, og ikke minst en voksende økonomisering av undervisning og utdanning” (2013, s. 28). Videre skriver hun at en konsekvens av en slik utvikling er at det stadig må forhandles om hva dannelsesbegrepet betyr og inneholder. (Afset, 2013, s. 28). I disse dager som en ny Generell del står for tur vil det være interessant å vurdere om endringene samsvarer i større grad med dagens KRLE-læreplan, og hvordan samfunnets endringer kommer til uttrykk i den nye planen.

6.1.2 Lærernes definisjoner av dannelse

De tre informantene representerer ulike perspektiver på begrepet dannelse. Det er interessant at lærerne i ulik grad la vekt på samfunn og individ i sine definisjoner. Ingen av lærerne uttrykte at de anså tilegnelse av kunnskap som en del av dannelsen. Om man betrakter disse definisjonene i lys av Klafkis (2001a) dannelsesteori, fremstår den formale dannelsen som sentral i lærernes forståelse av begrepet, mens den materiale dannelsen, altså tilegnelsen av et bestemt innhold, gis mindre oppmerksomhet. Dette funnet er svært interessant å betrakte i forhold til endringene i læreplanen fra KRL-faget til (K)RLE-faget. Lærerne fremhever det formale dannelsesperspektivet, en dannelse av personlige egenskaper og krefter. Samtidig har dokumentanalysen vist at utviklingen fra læreplanen i KRL til (K)RLE går i motsatt

retning med tanke på at *kunnskap* og *kjennskap* får en mer sentral plass i læreplanen, mens identitetsutviklingen av individet og vekten på gjenkjennelse og tilhørighet nedtones. Dette kan tolkes som at KRLE-faget er i ferd med å legge til rette for elevenes materialdanning i større grad enn formaldannelsen. Klafki kritiserer som skrevet tidligere et ensidig fokus på kun ett av disse perspektivene, og fremhever at dannelsen må betraktes som en integrert helhet av material- og formaldanning (2001a).

Likevel er lærernes definisjoner i ulik grad i overensstemmelse med hvordan den generelle delen av læreplanen karakteriserer dannelsesbegrepet. Informant 1 vektlegger individets utvikling til en velfungerende deltaker i samfunnet som sentralt. Dette kjenner vi igjen fra læreplanens generelle del som fremhever at den ” ... enkelte må realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode ... ” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22). At den enkelte skal dannes til å bidra i *fellesskapet*, eller *samfunnet*, understrekes tydelig av både denne informanten og Generell del av læreplanen. Også informant 2 er opptatt av dette samfunnsmessige aspektet i sin definisjon. Han vektlegger at individets dannelse innebærer en tilegnelse av ”tanker, ord og gjerninger” som er i overensstemmelse med det samfunnet vedkommende befinner seg i.

På den andre siden uttrykker informant 3 i større grad et individfokus i sin definisjon av begrepet. Han vektlegger at elevene skal dannes slik at de kan mestre sine egne liv, samt leve et godt liv. Dette perspektivet er også i overensstemmelse med Generell del av læreplanen som fremhever individets selvrealisering og ” ... kraft til å ta hånd om eget liv ... ” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22).

6.2 Fortellinger som dannelse

6.2.1 Det allmennmenneskelige og eksemplariske

Alle de tre informantene fremhevet utelukkende det Breidlid og Nicolaisen (2011) kaller det *allmennmenneskelige perspektivet* i fortellingene. Det kan være slik at lærernes tolkning av dannelsesbegrepet medførte et slikt perspektiv under intervjuene med tanke på at de ble spurt om bruk av fortellinger og dannelse i sammenheng med hverandre. Det må tas høyde for at de kunne ha fokusert mer på blant annet bruk av religiøse fortellinger for å tilegne seg *kunnskap* om og *kjennskap* til ulike religioner om spørsmålsstillingen hadde vært annerledes. Likevel er det i denne sammenheng interessant å drøfte lærernes fokus på nettopp det allmennmenneskelige perspektivet.

Lærernes fokus på det allmennmenneskelige i fortellingene er nært knyttet til deres fremheving av religiøse tekster som gode eksempler i elevenes dannelsesprosess. Dette er i overensstemmelse med Klafkis dannelsesbegrep hvor *det eksemplariske prinsipp* fremheves. Dette innebærer at eksempler i undervisningen bidrar til elevenes kategoriale dannelse ved at de påvirker elevenes kunnskaper, evner og holdninger (Klafki, referert i Haslund, 2014, s. 97). Eller som Fuglseth (2014) skriver:

Elevane møter då dømet på ein slik måte at det lærer dei ei lekse om den kategorien fenomenet høyrer til, slik at dei sjølvstendig kan ta stilling til andre døme av same kategori om vi møter dei seinare (Klafki, jf. Meyer & Meyer; Hohr, referert i Fuglseth, 2014)

Tanken er altså at disse eksemplene som elevene møter i opplæringen skal kunne overføres til andre liknende situasjoner. Slik blir elevene gjennom lærdommen fra eksemplene rustet til å møte utfordringer og situasjoner ellers i livet.

Også lærerne var opptatt av at de religiøse tekstene, og spesielt bibeltekstene, kan virke dannende i KRLE-undervisningen ved at de utgjør gode eksempler til etterfølgelse. Likevel fremhever Klafki at eksemplene skal bidra til utvikling av både kunnskaper, evner og holdninger, mens informantene mer ensidig vektlegger fortellingenes dannende funksjon i forhold til utvikling holdninger og verdier hos elevene. Kunnskapsinnholdet, altså det materiale aspektet ved dannelsesprosessen er mindre fremtredende enn det formale hos lærerne.

På den ene siden er det positivt å betrakte en religiøs fortellings allmennmenneskelige dimensjon i undervisningen fordi alle elevene uavhengig av religiøs tilhørighet kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med det fortellingen dreier seg om. På den andre siden er det viktig at denne metoden ikke benyttes ukritisk i undervisningen. Dette med tanke på fortellingens nære sammenheng med identitetsutvikling (Danielsen, 2009, s. 116). I KRLE-læreplanen står det tydelig at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, og den skal ikke være forkynnende (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Fortellinger kan fungere svært involverende dersom elevene lever seg inn i og kjenner seg igjen i fortellingen. Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 53) skriver at ”Utfordringen for barnet blir å posisjonere seg innenfor dette mangfoldet og forholde seg til fortellinger fra mange ulike tradisjoner”. I KRLE-fagets læreplan uttrykkes det at en sentral del av faget er å ” ... oppleve og forstå tekster”, men at elevene skal ”forholde seg saklig og analytisk til fortellingene” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4) de møter i undervisningen. Det er derfor viktig å anerkjenne at de religiøse fortellingene ikke i hovedsak er allmenntiske fortellinger, men at de tilhører en bestemt kontekst – en spesifikk religion (Danielsen, 2009, s. 117).

6.2.2 Likeverdig behandling av ulike religioners fortellinger?

Et sentralt funn fra intervjuene var at alle de tre informantene uoppfordret begynte å berette om sine egne, personlige opplevelser og erfaringer som bakgrunn for de didaktiske valgene de foretok i undervisningen. En av informantene la vekt på hvor viktig rolle nettopp bibeltekstene har spilt i hennes egen dannelsesprosess og fremhevet *den barmhjertige samaritan* som en av de fortellingene som hadde betydd mye for henne. Med denne begrunnelsen ble dermed denne fortellingen benyttet i hennes undervisning gjentatte ganger, og fra et tydelig innenfra-perspektiv der elevene skulle få kjenne de etiske problemstillingene fortellingen omhandler på kroppen.

Helje Kringlebotn Sødal og Levi Geir Eidhamar (2009, s. 41) presiserer at lærerens livstolkning hele tiden er en del av denne personens identitet, dette gjelder også i undervisningssammenheng. I forbindelse med dette har Elisabet Haakedal gjennom sine studier konkludert med at lærerne ” ... bevisst og ubevisst har agendaer for undervisningen sin” (referert i Sødal & Eidhamar, 2009, s. 41). Det er viktig for lærere å være bevisst på denne påvirkningen deres egen livstolkning og erfaringsbakgrunn har på deres undervisning,

slik at de behandler ulike religioner (og dermed deres fortellinger) ut ifra ”likeverdige pedagogiske prinsipper” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1).

Videre var det interessant at alle de tre lærerne fremholdt *bibelttekster* spesielt da de ble spurt om didaktisk bruk av fortellinger i KRLE-faget for å fremme elevenes dannelse. Det ble nevnt at andre religiøse fortellinger også kunne benyttes, men disse ble ikke vektlagt i samme grad som bibelfortellingene i intervjuene. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om deres personlige erfaringer, oppvekst og skolegang kan være årsaken til at nettopp den kristne tradisjonens fortellinger ble spesielt fremhevet.

Som sagt skal religionene i følge læreplanen i KRLE-faget behandles med utgangspunkt i sitt særpreg og etter likeverdige pedagogiske prinsipper. Fortellinger egner seg godt til å behandle religioner ut ifra sitt særpreg, men samtidig er det problematisk dersom fortellingene innenfor ulike religioner ikke behandles med likeverdige pedagogiske prinsipper der læreren tilhører en bestemt tradisjon. Sødal og Eidhamar (2009, s. 41) uttrykker at en balanse mellom innefra- og utenfra-perspektiv i undervisningen innenfor de ulike religionene er viktig for å ivareta denne likeverdige behandlingen, men trekker også frem at innefra-perspektivet i større grad kan dominere når lærerne underviser om en tradisjon de selv tilhører. Med tanke på at lærernes livstolkning og erfaringsbakgrunn alltid er en del av hans eller hennes identitet, er det sentralt at lærere er bevisste på egen identitet og tilhørighet, samtidig som de må være bevisste på hvordan dette kan påvirke undervisningen slik at utvalg av tekster og arbeidsmåter gjenspeiler læreplanenes uttrykte intensjoner.

7. Oppsummering og konklusjon

Skolens styringsdokumenter danner grunnlaget for hvilken praksis lærerne skal utøve, men samtidig inneholder disse et tolkningsrom som det blir opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer å fylle. Når styringsdokumentene er tvetydige, slik som dokumentanalysen påpekte at den generelle delen av læreplanen og KRLE-læreplan var på visse punkter, blir tolkningsrommet desto større, og det er svært utfordrende for lærere å tolke hvordan de skal utøve sitt yrke. Dannelsens plass i skolen, og spesielt i KRLE-faget, er et komplekst og sammensatt tema hvor samfunnets utvikling og dynamikk bidrar til at dannelsesbegrepet og dannelsens mål stadig diskuteres og forhandles om. Hvilke verdier skal de unge internalisere gjennom opplæringen? Hvem skal kunne definere dannelsens mål i et pluralistisk samfunn? Dette er viktige spørsmål, og svarene kan aldri gis en gang for alle.

Når det gjelder didaktisk bruk av fortellinger i KRLE-undervisningen, har jeg pekt på lærernes fremheving av de religiøse fortellingenes allmennmenneskelige dimensjonen. Læreplanen representerer derimot en utvikling mot at *kunnskap om og kjennskap til* ulike religioner og tilhørende fortellinger står sentralt. Betraktet i forhold til Klafkis kategoriale dannelse, representerer lærernes syn på bruk av fortellinger formaldannelsen, mens læreplanen i større grad peker mot en materialdannelse. Både tilegnelse av kunnskapsinnholdet og utviklingen av elevenes personlige kvaliteter bør stå i et gjensidighetsforhold i undervisningen for at dannelsen skal være en helhetlig prosess, slik Klafki argumenterer for at den bør være. På bakgrunn av den presenterte teorien og empirien som viser at fortellinger er et nyttig middel i undervisningen for at elevene både skal tilegne seg kunnskap om ulike religioner og utvikle personlige kvaliteter, mener jeg at didaktisk bruk av fortellinger kan være en fruktbar metode for å forene material- og formaldannelse i KRLE-faget.

Samtidig som min forskning rundt temaet dannelse og fortellinger i KRLE-faget har bidratt til flere svar på spørsmålene som ble presentert innledningsvis, har denne prosessen også medført en rekke flere interessante spørsmål. Hvordan påvirker lærernes egen dannelse og personlige erfaringer hva de vektlegger i sin undervisning? Hvordan har dannelsens svekkede plass i KRLE-fagets læreplan påvirket lærernes praksis? Disse spørsmålene er svært aktuelle i forhold til å forstå hvilken plass dannelse og fortellinger har og bør ha i KRLE-faget.

Litteraturliste

- Afset, B. (2013). ”Det åndelige liv er ganske vidt”. I B. Afset, K. Hatlebrekke & H. V. Kleive (red.), *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (s. 27-45). Trondheim: Akademika Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen: Fortelling i KRL*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* (3. utg.). [Oslo]: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K. & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 113-176). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 93-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fuglseth, K. S. (2014). Religion og pedagogikk – Eit postsekulært syn på religion i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 235-247.
- Halse, P. (2010). Frå statspietisme til livssynsmessig mangfald – Eit danningperspektiv på religionsfaget i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 359-369).

Haslund, I. (2014). Danning i RLE – Å vise dem det store bildet. I K. Fuglseth (Red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hodne, H. (2009). RLE – mål og utfordringer. I H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 77-92). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Klafki, W. (2001a). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-203). [Oslo]: Gyldendal Akademisk.

Klafki, W. (2001b). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.

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.

Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sæverot, H. (2012). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I M. –B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 47- 61). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Sødal, H. K. (2009). Religions- og livssynsdidaktikk. I H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 11-26). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sødal, H. K. & Eidhamar, L. G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 27-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRL1-01>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Oppstart: Informasjon

Problemstilling: **Hvordan kan fortellinger benyttes didaktisk i KRLE-faget på mellomtrinnet for å fremme elevenes dannelse?**

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
2. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
3. Arbeider du som KRLE-lærer per dags dato?
4. Er du utdannet KRLE-lærer?
5. Hvor lenge har du arbeidet som lærer i dette faget?
 - På hvilke trinn?

Klasseromspraksis og erfaringer

1. Hva slags erfaring har du med bruk av fortellinger i KRLE-undervisningen?
2. Hva slags fortellinger har du benyttet deg av? Eksempler? Religiøse/andre?
3. Har du erfaring med å benytte deg av skjønnlitterære tekster i KRLE-undervisningen?
4. Hva forstår du med begrepet dannelse?
 - Hvordan tolker du begrepet på bakgrunn av den generelle delen av læreplanen?

Videre ønsker jeg å ta utgangspunkt i en bestemt undervisningssituasjon:

5. Har du arbeidet med fortellinger i KRLE-faget med det formål å fremme elevenes dannelse?
6. Hva slags fortellinger? Religiøse osv.
7. Hvilke målsettinger har du lagt vekt på knyttet til undervisningen?
8. Har du benyttet deg av den generelle delen av læreplanen i utformingen av slike målsettinger?

- Hvorfor har du valgt å legge vekt på disse målsettingene?
- Hvilke fortellinger har du valgt for å arbeide med å nå disse målene?
- Hvordan benyttet du fortellingen for å arbeide mot målene?

9. Hva er bakgrunnen for valg av tekster?

10. Hvorfor arbeidet du på denne måten?

11. Hvordan gikk du frem i planlegging og gjennomføring av opplegget?

12. Hvordan vil du vurdere undervisningen?

- Gikk det slik du hadde tenkt?
- Hva skjedde? Var elevene aktive? Hvordan?
- Hvordan ga elevene uttrykk for hvordan de opplevde denne formen for undervisning?
- Hva tenker du elevene lærte/erfarte av å bruke fortellinger på denne måten i undervisningen?
- Kunne noe vært gjort annerledes for å forbedre undervisningen?

13. Hvilke erfaringer og opplevelser sitter du generelt igjen med etter didaktisk bruk av fortellinger for å fremme dannelse?

- Positive og negative aspekter?

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave

”Fortellinger og dannelse i KRLE-faget”

Bakgrunn og hensikt

Jeg er student ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar. Dette semesteret arbeider jeg med en bacheloroppgave hvor jeg skal studere didaktisk bruk av fortellinger i KRLE-faget for å fremme dannelse hos elevene på mellomtrinnet. I denne oppgaven er det spesielt mål i den generelle delen av læreplanen som er interessant i forhold til dannelse. For å få innsikt i dette temaet belyst av klasseromspraksis og lærererfaringer, ønsker jeg å intervju tre KRLE-lærere på mellomtrinnet. Både praktiserende KRLE-lærere og lærere som tidligere har undervist i KRLE er av interesse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at aktuelle informanter vil bli intervjuet av undertegnede. Det er ønskelig at informanten avsetter en halvtime til intervjuet. Jeg vil benytte et semi-strukturert intervju i denne sammenhengen. I gjennomføringen av intervjuet vil lærerens erfaringer med klasseromspraksis der fortellinger er benyttet didaktisk med formål om dannelsesutvikling hos elevene være i fokus. I forhold til studien er det lærerens planlegging, målsettinger, gjennomføring og vurdering av de aktuelle undervisningsøktene som er interessant. Spørsmålene vil være av generell art, og informanten vil ikke bli bedt om å gi informasjon om enkeltpersoner.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Informasjonen som fremkommer gjennom intervjuet vil lagres som en lydfil på iPhone. Lydfilen vil transkriberes til skriftlig tekst i anonymisert form, deretter slettes lydopptaket. Med hensyn til personvern er det viktig at ingen personopplysninger fremkommer i intervjuet når iPhone blir benyttet som lydopptaker. Intervjuguiden er utformet slik at personopplysninger ikke er relevant. Informasjonen som blir gitt vil ikke kunne tilbakeføres til deg som informant. I bacheloroppgaven vil informantene anonymiseres med fiktive navn, og ingen deltakere eller skoler vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Jeg har som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet full taushetsplikt, og vil kun benytte informasjon som fremkommer til å belyse bacheloroppgavens problemstilling.

Informasjon om utfallet av studien

Som informant har du rett til innsyn i bacheloroppgaven og resultat etter sensur. Om dette er ønskelig kan denne informasjonen sendes på mail etter etterspørsel.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i studien er frivillig, og som informant kan du når som helst trekke ditt samtykke til å delta uten å oppgi noen begrunnelse for dette valget. I slike tilfeller vil alle opplysninger som har fremkommet av intervjuene bli slettet.

Kontakt

Om du har spørsmål knyttet til studien eller tenker at deltakelse kan være aktuelt for deg, ta gjerne kontakt med meg på telefon eller mail.

Marléne Odden, 3. års student ved Høgskolen i Innlandet.

Tlf. 934 65 465

Mail: marlene19_92@hotmail.com

Ansvarlig veileder ved Høgskolen i Innlandet:

Anders Aschim

Tlf. 625 17 650 / 975 65 875

Mail: anders.aschim@inn.no

Samtykkeerklæring til deltakelse i studien

Jeg bekrefter med dette at jeg er informert om studien, og ønsker å delta som informant. Samtidig godkjenner jeg at informasjonen som fremkommer i intervjuet vil lagres som en lydfil på studentens iPhone, transkriberes til skriftlig tekst og benyttes i studentens bacheloroppgave ved Høgskolen i Innlandet. I tillegg godtar jeg at studenten tar anonymiserte notater underveis i intervjuet. Med hensyn til personvern vil jeg ikke nevne noen personopplysninger underveis i intervjuet, da dette medfører meldeplikt ved bruk av iPhone som lydopptaker. Informasjonen som fremkommer vil kun benyttes i anonymisert form. Lydfilen vil slettes når materialet er transkribert, og all øvrig informasjon fra intervjuet vil destrueres når prosjektet er avsluttet.

Signatur, dato

Som ansvarlig for studien, bekrefter jeg å ha informert intervjuobjektet om prosjektet.

Signatur, dato