

Dialoger om verdier i grunnskolens formålsparagraf

– med minnematerialet fra 22. juli som læremiddel

AV INGEBJØRG STUBØ OG SYNNOVE MARKENG

Abstract

In the aftermath of the shooting and killing of young people on Utøya island and the bombing of government buildings on July 22nd 2011, children and adolescents put down texts and drawings on spontaneous memorials in the Oslo area¹. Love and togetherness, life and human worth are often the values these utterances focus on. These are values closely related to central values in the objects clause («formålsparagrafen») of the Norwegian Education Act, such as respect for human worth, compassion, diversity, equality and solidarity. This article highlights how children's memorial texts can be a good starting point for conversation when the theme of the teaching is preamble values. The article deals with two forms of dialogue, philosophical conversations and teacher-led dialogues. The article's main theoretical perspective is taken from Laila Aase's presentation of the literary conversation in school, supplemented by perspectives that underlie the philosophical conversations and teacher-led dialogues.

Keywords: Values, teaching values, 22.juli 2011, dialogue, philosophical conversation

INGEBJØRG STUBØ (f. 1951), førsteamanuensis i RLE ved Høgskolen i Hedmark. E-post: ingebjorg.stubo@hihm.no.
SYNNOVE MARKENG, (f. 1993), lærerstudent ved Høgskolen i Hedmark, synnove.markeng@hotmail.com.
Adresse: Høgskolen i Hedmark, postboks 400, 2418 Elverum

1 Den 22. juli 2011 bombet Anders B. Breivik bygninger i regjeringskvartalet i Oslo. Åtte mennesker ble drept og mange skadd. Noen timer senere samme dag skjøt og drepte Breivik 69 ungdommer som deltok på Arbeiderpartiets sommerleir på Utøya. Enda flere ble såret. Dagene etter terrorangrepene var preget av rosetog og minnesamlinger på gater og torg over hele landet. På spontane minnesteder ble det tent lys og lagt ned roser og hilsener fra barn, ungdommer og voksne i form av tekster og tegninger som inneholdt trøstord, verdiutsagn, bønner og uttrykk for sorg, sjokk og sinne (Aagedal, Botvar, & Høeg, 2013; Lied & Lödén, 2014; Lied & Undseth Bakke, 2013; Stormark, 2011). Riksarkivet i Norge samlet inn, tok vare på og digitaliserte 25000 dokumenter fra de spontane minstedene i Oslo og Utvika (Norli & Gausdal, 2013). Slik ble de gjort tilgjengelige for forskning. Det er tekster og tegninger fra dette digitaliserte materialet vi i denne artikkelen kaller «minnematerialet». Inneværende nummer av Prismet inneholder tre artikler som alle handler om minnematerialet. Lied og Stubø (2016) – artikkelen «Verdier i formålsparagraf og minnematerialet etter 22. juli 2011» undersøker hvilke verdier som kommer til uttrykk i de aktuelle tekstene og tegningene og viser at dette er verdier som i stor grad faller sammen med verdier i skolens formålsparagraf. Denne artikkelen danner bakgrunn for henholdsvis Lied og Kveset (2016) – artikkelen «Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011» og Stubø og Markeng (2016) – artikkelen «Dialoger om verdier i grunnskolens formålsparagraf – med minnematerialet fra 22. juli som læremiddel». De to sistnevnte artiklene gir eksempler på hvordan minnematerialet kan være et egnet læremiddel når læreren skal arbeide med verdier som formålsparagrafen framhever skal være sentrale i norsk skole. Siden de tre artiklene henger sammen, vil det forekomme noen gjentakelser, samtidig som hver artikkel løfter fram forskjellige hovedperspektiver. Artiklene kan leses både som en helhet og hver for seg. De kan også betraktes som en forlengelse av prosjektet Kritiske hendelser, Verdier og Nasjonal identitet (KVN-prosjektet) der Sidsel Lied har studert det digitaliserte minnematerialet. Andre prosjektedeltakere er professor Geir Skeie, UiS og Stockholms universitet, professor Kerstin von Brömssen, Högskolan Väst, og dosent Hans Lödén, Karlstads universitet. PhD-stipendiat Sidsel Undseth Bakke, UiS, er også tilknyttet prosjektet.

INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

Den norske grunnskolen bygger på bestemte verdier som er uttrykt i formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2008, § 1-1). I skolen har lærere en spesiell forpliktelse til å arbeide med verdier; til å utføre det vi kan kalle et *verdipedagogisk arbeid* (Johansson m.fl., 2015). I denne artikkelen spør vi: *Hvordan kan læreren arbeide med formålsparagrafens verdier gjennom å bruke minnematerialet fra 22. juli 2011 som grunnlag for dialoger i klasserommet?* I dette spørsmålet bruker vi uttrykket «arbeide med». Med dette mener vi samtaler som både kan aktualisere, belyse og fremme de aktuelle verdiene.

I artikkelen vil vi presentere to forskjellige undervisningsmetoder eller arbeidsmåter som vi har gitt følgende navn: lærerstyrte dialoger og filosofiske samtaler. Vi vil først gjøre rede for noen teoretiske refleksjoner som ligger til grunn for disse to formene for dialog. Siden våre dialoger tar utgangspunkt i *tekster* fra minnematerialet fra 22. juli, har vi valgt et litteraturredidaktisk hovedperspektiv – hovedsakelig hentet fra Laila Aases framstilling av den litterære samtalen. Deretter presenterer vi eksempler på undervisningsopplegg som benytter de dialogiske arbeidsmåtene vi har redegjort for. Artikkelen avsluttes med noen refleksjoner om utfordringer læreren kan møte i arbeidet med formålsparagrafens verdier i klasserommet, og en kort oppsummering av hovedinnholdet i artikkelen.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Verdier har en sosial dimensjon

At dialogen i dette tilfellet er valgt som metode for det verdipedagogiske arbeidet,

svarer godt til det faktum at verdier har en sosial dimensjon. Overalt hvor mennesker møtes, kommuniseres verdier. Verdier har derfor en relasjonell side. Sosiokulturell læringsteori legger vekt på at læring skjer i samhandling med andre. Klasserommet er en arena der ulik forståelse og tolkning kan møtes og bli gjenstand for forhandling mellom lærer og elever og elever imellom. Et verdipedagogisk arbeid i skolen skjer på denne arenaen. Det er et samhandlingsprosjekt. Det er derfor ikke snakk om en blott og bar overføring av verdier fra voksne til barn. Begge parter kommuniserer verdier, bevisst eller ubevisst, men læreren er pålagt et spesielt ansvar, ikke minst gjennom formålsparagrafen. Han eller hun har et samfunnsoppdrag når det gjelder verdiformidling (Johansson m.fl., 2015).

Dialog som arbeidsmåte kan begrunnes i verdiers relasjonelle natur, men kan også grunngis i Kunnskapsløftets krav til elevenes muntlige kompetanse. Å kunne uttrykke seg muntlig er blant de ferdighetene elever i norsk grunnskole skal til egne seg (Utdanningsdirektoratet, 2012). Mange av kompetansemålene for KRLE-faget handler om å kunne samtale om lærestoffet, herunder «samtale om etiske spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I norskfaget kreves det blant annet at elevene på 5.-7. årstrinn skal kunne «lytte til andre, uttrykke og grunnlegge standpunkter og respektere andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I samfunnskunnskap lyder et av kompetansemålene for 5.-7. årstrinn slik: «Elevene skal velge et tema, forme spørsmål og kaste lys over dem ved å bruke ulike kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Et kompetansemål i engelsk etter 5.-7. trinn er formulert slik: elevene skal kunne

«uttrykke og begrunne egen mening om kjente emner» (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Den litterære samtalen i klasserommet

Vi har valgt å benytte noen refleksjoner og perspektiver fra den litterære samtalen når vi diskuterer dialoger med minnematerialet som læremiddel. Det er fordi den litterære samtalen har visse kjennetegn som også kan anvendes på dialoger som tar utgangspunkt i minnematerialet. Laila Aase hevder at den litterære samtalen kan betraktes som en egen sjanger. Et sentralt sjangertrekk ved en slik samtale er at den tar utgangspunkt i en litterær tekst (Aase, 2005). Riktignok representerer ikke minnematerialet litterære tekster i den forstand som vanligvis behandles i bøker om litteraturdidaktikk, men dersom vi bruker et utvidet tekstbegrep, vil det kunne omfatte ytringene som minnematerialet består av. Betegnelsen «tekst» er i så fall ikke lenger forbeholdt tradisjonell skriftkultur, men inkluderer også andre medie-uttrykk eller teksttyper som bilde, film og lyd. Tekstbegrepet kan også benyttes om sammensatte eller multimodale tekster (Liestøl, 2006). I minnematerialet er kombinasjonen av verbal tekst og tegning et eksempel på en sammensatt tekst.

De tekstene som tradisjonelt sett er gjenstand for litterære dialoger i skolen, er stort sett forfattet av voksne, mens det er barn og unge som står bak minnematerialets tekster. At tekstene og tegningene etter 22. juli er skrevet av barn og unge, kan nettopp gjøre at de appellerer

til elevene. I disse tegningene og tekstene er verdier – som ligger nær opp til sentrale verdier i formålsparagrafen (jamfør Lied og Stubø (2016) – artikkelen «Verdier i formålsparagraf og minnematerialet etter 22. juli 2011» i inneværende nummer av Prismet) – presentert i et språk og ved hjelp av symboler som barn og unge er vant med fra skolehverdagen, og de forhandlingene og diskusjonene som foregår her.²

Litterære samtaler så vel som samtaler om minnematerialets tekster kjennetegnes dermed først og fremst ved at deltakerne ikke diskuterer ut fra egne kunnskaper og meninger, men ut fra en tekst. Samtidig leser den enkelte teksten ut fra sin egen oppfatning av verden og teksten. Orienteringen er derfor dobbelt, den skjer både på grunnlag av teksten og på grunnlag av den enkeltes erfaringer (Aase, 2005). Den dobbelte orienteringen betyr at elevene kan velge i hvilken grad ytringene deres er uttrykk for egne oppfatninger eller bare gjelder teksten. «Han kan fortelje om noko han ser eller forstår uten å fortelje kven han er» (Aase, 2005, s. 111). Denne sjangerbeskrivelsen vil også være dekkende for samtaler med utgangspunkt i minnematerialet. En viktig forskjell er at litterære samtaler gjerne dreier seg om fiktive personer og hendelser, mens minnematerialet som kjent har rot i en virkelig og dramatisk hendelse. Noen av refleksjonene og prinsippene som ligger til grunn for den litterære samtalen, kan like fullt tilpasses dialoger med minnematerialet som læremiddel.

Et annet særtrekk ved den litterære samtalen – som også er relevant for sam-

2 En nærmere begrunnelse for hvorfor minnematerialet kan være et egnet læremiddel når formålsparagrafens verdier står på timeplanen, finnes i Lied og Kveset (2016) artikkelen «Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011» i inneværende nummer av Prismet.

taler med minnematerialet som læremiddel – er at den kan sammenlignes med et spill som har usikker løsning. Alle aktørerene påvirker spillet med sine forskjellige innspill. Spillet kan betraktes som en forhandling med muligheter for ny kunnskap. Det kan ha en «medvitsutvidande funksjon» (Aase, 2005 viser til Wolfgang Iser).

Bygga broar och öppna dörrar er tittelen på en bok i litteraturredidaktikk for skole og barnehage (Jönsson, 2009). Tittelen uttrykker noe vesentlig både om formålet med dialogen og lærerens rolle i den. Brobygging vil i denne sammenheng si at læreren forsøker å knytte forbindelsen mellom teksten og elevene. En av lærerens oppgaver som verdiformidler er at vedkommende legger til rette for møter eller kontakt mellom elevene på den ene siden og verdiene på den annen side (Afdal m.fl., 1997). Å åpne dører peker på at læreren skal forsøke å vise hvordan innsikter i teksten kan ha relevans for den enkelte, skolen og samfunnet for øvrig. Det som særlig kjennetegner læreren framfor eleven i denne sammenheng, er at han eller hun i regelen har større innsikt i aktuelle faglige spørsmål og en mer velutviklet didaktisk kompetanse enn elevene. Læreren kan dermed fungere som den kompetente andre, som Vygotsky uttrykker det (Aase, 2005).

For å kunne opptre som den kompetente andre er det vesentlig at læreren er en god lytter, men læreren bør også kunne være en aktiv bidragsyter i samtalen. Selv om læreren ikke skal komme med fasitsvar, bør hun eller han kunne være en god inspirator gjennom å kommentere elevenes innspill og utfordre dem til å tenke videre (Sødal, 2009 viser til John Hull). Elevene skal først og fremst formulere sine egne lesemåter

av teksten. Samtidig kan det være aktuelt at elevene på et eller annet tidspunkt får innsikt i lærerens måte å forstå teksten på, men det bør være etter grundig vurdering fra lærerens side (Aase, 2005). Læreren har muligheter til å bruke sin kompetanse til å utfordre elevene til å tenke annerledes, at de kan «flytte seg i perspektiv og tenkemåte» (Aase, 2005 s. 117). Aases beskrivelse av lærerens oppgaver i en slik samtale sammenfaller med det Grepperud og Skrøvset regner som lærerens oppgaver i en *utforskende samtale*. Lærerens oppgave i en utforskende samtale er ikke bare å bekrefte de tankene som allerede finnes i elevgruppen, men den innebærer også å bruke sin erfaring og kunnskap til å vise elevene alternative måter å tenke på. Lærerens rolle kan dermed sies å være tredelt: pådriver, veileder og bidragsyter (Grepperud og Skrøvset, 2012).

Å være bidragsyter er en krevende rolle som fordrer at læreren er seg denne rollen bevisst. Det dreier seg i stor grad om hvordan læreren både kan utnytte sine faglige kunnskaper i møte med elevene og samtidig få ny kunnskap gjennom samtalen med dem. Det er lærerens vanskelige balansegang å hele tiden overveie hvordan hun kan lede samtalen uten at hun overtar den (Sørensen, 2001).

Filosofiske samtaler

Faglitteraturen om filosofiske samtaler viser at det er ulike meninger om hva slags samtaler det dreier seg om, hva som er målet med samtalen og hvordan slike samtaler bør gjennomføres.³ Guro Hansen Helskog har analysert tre av samtidens framtrepende praktisk-filoso-

3 Filosofiske samtaler er en omdiskutert arbeidsmåte i skolen. Se for eksempel (Bringeland, 2009).

fiske tilnærminger og vist noe av mangfoldet innenfor dette feltet (Helskog, 2012). Nedenfor følger noen elementer vi har valgt ut og latt oss inspirere av.

Utgangspunktet for en filosofisk samtale er den sokratiske dialogen som ble beskrevet av Platon og utviklet for undervisning på 1900-tallet av forskjellige filosofer og pedagoger. Grunnideen i en sokratisk dialog er at forståelse er noe en tilegner seg gjennom egen tenkning, men denne forståelsen oppnår en best når en møter andres ideer og erfaringer og må forholde seg til forskjellige oppfatninger. Tenkningen får en annen karakter når den skjer i et fellesskap. I en filosofisk samtale skal alle deltakere tenke og lytte. Alle skal også ha mulighet for å si noe, men ikke for enhver pris. Nye innspill i samtalen skal helst bidra til å tilføre dialogen nye momenter (Børresen, 2015; Fastvold 2009).

At tenkningen er mest fruktbar innenfor et fellesskap, ble framhevet av den amerikanske filosofen Matthew Lipman, som var en viktig inspirasjonskilde for de første som arbeidet med feltet filosofi for barn i Norge. Målet med en filosofisk samtale er ifølge Matthew Lipman å etablere et *undersøkende fellesskap*. Det undersøkende fellesskapet kan gi elevene trening i å se kompleksiteten ved filosofiske og etiske spørsmål og bli bevisst egne holdninger (Breivik & Løkke, 2007). Filosofiske samtaler kan ha potensial for å bidra til å lede elevene mot et av skolens overordnede mål: en dannelsingsprosess i retning av menneskelig modenhet og visdom (Helskog, 2012).

Matthew Lipman anbefaler at en filosofisk samtale tar utgangspunkt i en såkalt *hendelse*. Lipmans hendelser er i stor grad åpne fortellinger som gir uttrykk for ulike filosofiske posisjoner. Etter hvert er det tatt

i bruk ulike typer hendelser som utgangspunkt for filosofiske samtaler. På 1980- og 1990-tallet ble det i Danmark gjennomført et omfattende forskningsprosjekt med filosofi i skolen. Lærerne som var involvert i prosjektet, fant at Lipmans fortellinger hadde liten appell til elevene; både fordi de var sterkt preget av amerikansk kultur, og fordi de fordret en godt utviklet evne til logisk tenkning, en kompetanse som ikke var særlig vektlagt i dansk skole. I stedet for Lipmans tekster tok disse lærerne i bruk fortellinger og noveller skrevet av danske forfattere. Noen brukte også filmer, malerier, tegninger og episoder fra klasserommet som utgangspunkt for samtalen (Schjelderup, A. m.fl., 1999).

Som Lipman benytter også Guro Hansen Helskog fortellinger som *hendelser*, men hun lager tekster som kan gi språk til eksistensielle, følelsesmessige og etiske sider ved menneskelivet (Helskog, 2012). Vårt valg av *hendelser* har det til felles med Helskogs at tekstene har et personlig og eksistensielt tilsnitt. Hendelsene er utvalgte tekster fra minnematerialet, ytringer som reflekterer verdier som er sentrale for forfatterne, og som vi også finner reflektert i skolens formålsparagraf. Ut fra hendelsen formulerer elevene filosofiske spørsmål og velger ut ett som blir gjenstand for en filosofisk samtale. Et filosofisk spørsmål kjennetegnes særlig ved at det dreier seg om spørsmål hvor det ikke finnes entydige svar (Breivik & Løkke, 2007).

For å skape et undersøkende fellesskap stilles det krav til de rollene lærere og elever inntar. I denne sammenhengen har læreren rollen som veileder, mens elevene skal forsøke å være pådrivere for samtale. Læreren skal ikke være en person som sitter med fasiten, eller peker ut veien elev-

ene skal gå, men en som hjelper elevene å oppdage alle veiene som eksisterer (Breivik & Løkke, 2007). Som lærer kan det være lett å «føre» samtalen, selv om målet i en filosofisk samtale er at elevene i størst mulig grad skal lede dialogen. Samtidig kan det være nyttig å ha forberedt noen åpne spørsmål for å få i gang diskusjonen, om den skulle stå fast. Læreren kan hjelpe samtalen ved å stille hvorfor-spørsmål. For eksempel «hvorfor tror du det er slik?» (Børresen og Malmhøster, 2003).

Lærerstyrte dialoger

Som allerede nevnt vil en lærerstyrt dialog starte med at læreren har som mål å sette søkelyset på bestemte verdier i formålsparagrafen. Til forberedelsen hører også at læreren har funnet fram til tekster i minnematerialet som kan reflektere disse verdiene. Lærerstyringen av samtalen består hovedsakelig i at læreren opptrer som inspirator, veileder og bidragsyter gjennom å stille spørsmål.

Grepperud og Skrøvset presenterer en spørsmålmodell med et stort anvendelsesområde, ettersom den er tenkt brukt i undervisning mer generelt, ikke bare i litterære samtaler. Et hovedanliggende for disse to forskerne er at lærerens spørsmål bør varieres og være av en slik art at de innbyr til argumentasjon, begrunnelser, spekulasjon og alternative synspunkter (Grepperud & Skrøvset, 2012).

Vi har valgt ut fire av Grepperud og Skrøvsets fem spørsmålskategorier som vi mener er de mest aktuelle for denne artikkelens anliggende. En spørsmålsgruppe kalles *klargjørende spørsmål*. Funksjonen til denne kategorien spørsmål er blant annet å fremskaffe informasjon om en sak eller et tema. Den vil være særlig aktuell i starten

av en samtale om verdier i minnematerialet. Læreren kan spørre etter informasjon om den teksten samtalen dreier seg om. Det kan gjelde personer, objekter, hendelser, farger, former og følelsesmessige uttrykk som er omtalt, uttrykt eller avbildet på en eller annen måte. Siden minnematerialet er sprunget ut av en helt spesiell, dramatisk og kritisk hendelse, og samtidig er en velkjent hendelse for elevene, vil det ikke være hensiktsmessig å dvele for mye ved dramatikken som har utløst tekstene.

I tillegg til gruppen *klargjørende spørsmål* nevner Grepperud og Skrøvset også noen kategorier spørsmål som læreren kan benytte i en samtale med elevene. En av kategoriene gjelder spørsmål som *prøver ut resonnement og bevis*. Funksjonen til denne spørsmålsgruppen er blant annet å utforme et argument for et synspunkt, prøve ut antakelser og finne begrunnelser for synspunkter og antakelser.

En annen spørsmålskategori dreier seg om spørsmål som skal hjelpe elevene med å *finne alternative synspunkter*. Funksjonen til denne typen spørsmål kan være å få elevene til å omformulere et synspunkt, invitere dem til spekulasjon, komme med motargumenter og oppmuntre til å kunne skille mellom ulike synspunkter.

Spørsmål om begrep og nøkkelideer har som funksjon å kunne abstrahere og konseptualisere. Lærerens spørsmål skal hjelpe elevene til å komme fram til nøkkelideer og begreper, til å nærme seg et svar, en konklusjon på samtalen. Hensikten med denne spørsmålskategorien er også en oppmuntning til en videreføring og utvidelse. Det er også en god ide å overlate til elevene å stille egne spørsmål til tekster fra minnematerialet. I artikkelens neste hoveddel følger et par eksempler på hvordan disse spørs-

målskategoriene kan brukes i et verdipe- dagogisk arbeid med minnematerialet som læremiddel. Læreren kan også overlate til elevene å utforme spørsmål innenfor de forskjellige kategoriene. Men først presenterer vi et undervisningseksempel som gjelder filosofiske samtaler.

**ARBEID MED VERDIER MED MINNE-
MATERIALET SOM LÆREMIDDEL**
Filosofiske samtaler – et
undervisningseksempel på
10. trinn

I en praksisperiode gjennomførte Markeng et undervisningsopplegg med minnematerialet som læremiddel og verdier som tema. Undervisningsopplegget ble gjennomført med variasjon i tre klasser på 10. trinn. Undervisningen skjedde i en RLE-time som varte ca. 60 minutter. Planlegging av opplegget skjedde med bakgrunn i formålsparagrafen, læreplanen og minnematerialet. I læreplanen for RLE, nå KRLE, er det et kompetansemål at elevene skal vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn. Et annet beskriver at elevene skal kunne diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn. I tillegg skal elevene vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder (Utdanningsdirektoratet, 2015). Sentrale begrep her er *å vise evne til dialog og å kunne diskutere*, noe som bidro til tanken om at dialoger kunne være en fruktbar metode.

I formålsparagrafen i opplæringsloven står det at «Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her finner vi eksempler som respekt for mennes-

keverd og natur, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet og ytringsfrihet. I tillegg skal opplæringen gi innsikt i kulturelt mangfold, vise respekt for den enkeltes oppfatning og lære elevene å tenke kritisk. Vi tok utgangspunkt i verdiene nestekjærlighet, likeverd og solidaritet da vi valgte tekster fra minnematerialet, samtidig som vi var særlig opptatt av at elevene skulle vise respekt både for hverandres oppfatninger og for ulike religioner eller livssyn.

To sammensatte tekster fra minnematerialet ble valgt som *hendelse* eller utgangspunktet for en filosofisk samtale på 10. trinn. Den ene tegningen (figur 1) viser en jente med skaut som sitter på knærne på et teppe, med blomster i forgrunnen. Øverst er det skrevet «Måtte Allah (Gud) ta vare på dere i himmelen». Den andre tegningen (figur 2) viser et stort, norsk flagg, et hjerte og et ansikt som gråter. Vi kan der lese «Kære gud hjelp de som er døde og de suke hjelp tilome norge». Tegningene ble valgt etter tema for timen, som var knyttet til et religiøst og kulturelt mangfold.



Fig 1



Fig 2

For å se bildene i farger og større, se: <http://www.iko.no/forlaget/metode-og-fag/prismet-nr-03-16>

Undervisningstimene ble lagt opp slik at elevene fikk utdelt tekstene fra minnematerialet, som kort ble presentert med tanke på bakgrunn og kontekst, før elevene individuelt fikk tid til å skrive sine tanker, reakt-

sjoner og eventuelle spørsmål. Etter dette satte alle seg i en ring hvor elevene kunne dele sine tanker eller spørsmål, og skape diskusjon knyttet til det de oppfattet som interessant ved tegningene. Dette ble ansett som hoveddelen av undervisningstimen. Videre fikk elevene sette seg i mindre grupper hvor de formulerte og drøftet filosofiske spørsmål knyttet til et religiøst og flerkulturelt mangfold. Eksempler på spørsmål kunne være: *Hva vil det si å være religiøs? Hva vil det si å være flerkulturell?* Etter å ha gjennomført en kort oppsummering av gruppenes samtaler, fikk elevene tid til å møte tegningene på nytt før de kunne skrive ned eventuelle nye tanker de hadde fått gjennom samtaler og diskusjoner. Vi samlet inn det skriftlige produktet ved slutten av timen.

Flere av elevene var opptatt av familiene til de drepte, og mange brukte ord som «tragisk» og «trist» i møte med ytringene. Noen av elevene skrev om barn, men hadde ulike tilnærminger til dette. Det kan se ut som om noen elever inntar en «voksenrolle», og at de distanserer seg fra det å være barn. Dette var elever i 15-16-års alderen, som derfor ikke var mer enn 11-12 år gamle da terroren rammet Norge. Noen elever kommenterer barnas reaksjoner, og er i dialog med barnas tegninger ved å skrive sine egne følelser og tanker i møte med dem. Elev A: *Barn viser bedre hva de føler og det er lettere for dem å vise hva de føler og tenker gjennom teining. Det er deres måte å bruke yttringsfriheten på, på en måte. Å tegne er barnas måte for å få ut alle følelsene.*

Elev B: *Barn skjønner mer enn vi store tror. De vet hva som skjer. Vond opplevelse for barn. mye omsorg fra Barn.*

Elev C: *Jeg tenker at mange barn ble veldig skremte av hendelsen, men at det også får frem det gode i folk.*

Flere av elevene skrev om det religiøse aspektet ved tegningene, men knyttet dette til flerkulturelt mangfold og samhold uavhengig av etnisk, kulturell eller religiøs bakgrunn. Dette kan knyttes til verdien solidaritet, som kan beskrives som enhet i mangfold mellom enkeltindivider eller grupper på tvers av skillelinjer.

Elev E: *Jeg tenkte på hvor stort og sterkt samhold Norge hadde etter denne tragedien. Uansett kjønn, alder og kultur så sto vi sammen.*

Elev D: *Jeg tenker at begge disse bildene viser to barn/unge med en religiøs tro. Jeg tror at det øverste bildet kanskje er skrevet av en kristen person mens det nederste bildet er skrevet av en muslim. Bildene viser hvor viktig troen er for folk. Tenker det samme som det jeg skrev + at bildene gir uttrykk for at folk kommer sammen etter slike hendelser. Det viser nasjonalfølelse. Selv om det er flerkulturelt i Norge så kan de forskjellige kulturene være enige om ting.*

Elev D synes å være en person som viser respekt for at religiøs tro kan være viktig. Noen av elevene beskriver hvordan mennesker viste omsorg og medfølelse i tiden etter terrorhandlingene. Dette kan knyttes til formålsparagrafens verdi nestekjærighet.

Slik vi leser dette, sitter vi igjen med en opplevelse av at noen av elevene uttrykker holdninger som er i tråd med formålsparagrafens verdier, for eksempel solidaritet og nestekjærighet. Likevel kan vi i noen av elevtekstene oppleve at verdiene i formålsparagrafen er under press (Se Lied og Stubø (2016) i innværende nummer av Prismet). Elevteksten under kan leses som et eksempel på dette.

Elev F: *- At det er barn som har tengnet det og at de har tenkt med sin egen fantasi - Samma ulla.*

Slik vi leser denne elevteksten, i lys av tekstene fra minnematerialet, kan det se ut til at eleven mener at all religion er «samme

ulla», og bare et resultat av menneskets fantasi. At religioner kun er et uttrykk for menneskets forestillinger, er et velkjent religionskritisk synspunkt som bør komme fram i skolen. Samtidig kan selve uttrykksmåten «samme ulla» oppleves som mangel på respekt overfor ulike religioner og livssyn. Formålsparagrafen framhever respekt som en viktig verdi: Eleven skal «... vise respekt for den enkeltes oppfatning». (Kunnskapsdepartementet, 2008, § 1-1).

Hva kan lærere gjøre i møte med elever som målbærer holdninger eller bruker uttrykksmåter som ikke er i tråd med formålsparagrafen? Det kan for eksempel dreie seg om rasistiske eller kvinneundertrykkende holdninger som bryter med verdien *likeverd*. I noen tilfeller kan det være nødvendig at læreren problematiserer verdier som ikke er i tråd med skolens verdigrunnlag. Svein-Otto Aarland mener det kan gjøres ved at læreren parafraserer de synspunktene som ikke er forenlige med formålsparagrafens verdier, og deretter kan hun stille imøtegående spørsmål til de aktuelle synsmåtene (Eidhamar, Leer-Salvesen, & Hølen, 2007).

Lærerstyrte dialoger – Eksempel på mulig arbeid⁴ med verdien solidaritet på mellom- trinnet

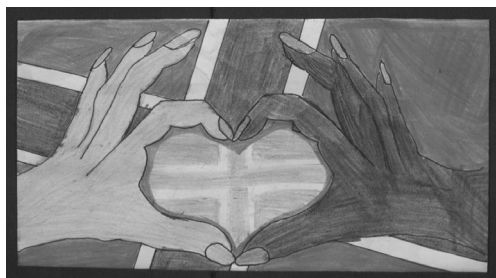


Fig. 3

⁴ Undervisningseksempelene som presenteres nedenfor, er ikke gjennomført i praksis, men er ment som forslag til hvordan læreren kan arbeide.

Samtalen kan starte med *klargjørende spørsmål*. Den teksten vi skal undersøke, er en tegning. Kan du beskrive hva vi ser på tegningen? Hvilke objekter ser vi? Er det mennesker med på bildet? Hvilke farger og former er brukt? Hvilken stemning, hvilke følelser fornermer du?

Spørsmål som prøver ut resonnement og bevis. Hva tror du at tegneren vil si med bildet sitt? Hvilke begrunnelser har du for synspunktet ditt? Kan du underbygge synspunktet ditt i bildet?

Spørsmål for å finne alternative synspunkter. Kan du si dette på en annen måte? Er det andre synspunkter på tegningen? Hva om noen foreslo at det handler om ...? Hva er forskjellen på de ulike synspunktene som er kommet? Her har læreren mulighet til å opptre både som pådriver og bidragsyter.

Spørsmål om begrep og nøkkelideer. Kan du sammenfatte innholdet i tegningen i ett begrep? Svarer dette begrepene til noen av verdiene i formålsparagrafen? Kan du begrunne synspunktet? Hvis elevene kommer fram til begrepet samhold, kan læreren eventuelt lede samtalen over på verdien solidaritet og en liten utforskning av det. En mulighet for å få større klarhet i innholdet av en verdi, kan være å snakke om hva solidaritet ikke er, med andre ord ta tak i såkalte *antiverdier* (Sagberg, 2012). Samtalen kan gå videre til en overføring eller utvidelse. Aktuelle spørsmål kan være: Praktiseres denne verdien her i klassen, på vår skole? Kan du begrunne hvorfor/hvorfor ikke? Hva kan vi gjøre for at denne verdien i større grad skal gjelde i klassen, på vår skole, i Norge, globalt?

Teksten vi har undersøkt, kan også formidle andre verdier enn solidaritet. Spørsmålet om begreper og nøkkelideer kan for eksempel dreie seg om verdien *likeverd*, en av de verdiene som kalles grunnleggende i formålsparagrafen. Kulturelt mangfold et nærliggende tema å ta opp når denne teksten eller tegningen studeres, jamfør formålsparagrafen som fordrer at «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2008, paragraf 1-1). Temaet kulturelt mangfold kan knyttes både til verdien *respekt for menneskeverdet* og til *likeverd*.

Lærerstyrt dialog som metode – Et forslag til mulig arbeid med verdien nestekjærlighet på ungdomstrinnet

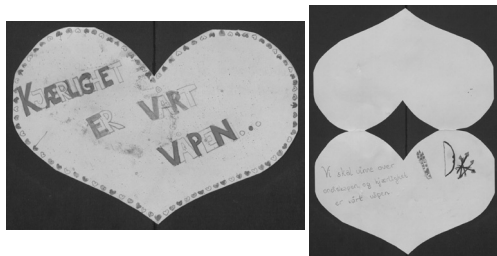


Fig. 4

Ytringen ovenfor er en multimodal tekst som består av tegning og verbal tekst. Den er utformet som et dobbelt hjerteformet kort. Den verbale teksten på forsiden av kortet lyder: «Kjærlighet er vårt våpen». Når en åpner kortet, finner en tekst som utdyper temaet på forsiden: «Vi skal overvinne ondskap, og kjærlighet er vårt våpen». Ved siden av er det tegnet en bue, piler med hjerteformede hoder og et kogger fylt med piler.

Når det gjelder denne sammensatte teksten, kan det være en god ide å legge vekt på spørsmålskategorien *spørsmål om begrep og nøkkelideer*, men aller først bør læreren gi rom for *klargjørende spørsmål*. I drøftingen av en sammensatt tekst må en se de to modalitetene som en samlet tekst for å kunne avgjøre budskapet. Spørsmålene kan gjerne dreie seg om forholdet mellom de to modalitetene, f.eks. gir tegningen informasjon som utdyper teksten? I så fall hva er det med tegningen som bidrar til slik informasjon? Gir tegning og verbal tekst samme type informasjon? Hva tenker dere om forholdet mellom alle de små hjertene og det store hjertet?

Den verbale teksten i ytringen består av to nøkkelbegreper: *våpen* og *kjærlighet*. Spørsmålene læreren stiller, kan ha som mål å få elevene til å reflektere over sammenstillingen *kjærlighet* og *våpen*. Aktuelle spørsmål kan være om elevene har motforestillinger mot å koble sammen disse to begrepene, og i så fall hvorfor det? Hvordan forstår dere begrepet *våpen*? Hva skal *våpen* tjene til? Hvordan kan *kjærlighet* fungere som et *våpen*? Er det naivt eller dumt å møte ondskap med *kjærlighet*? Hva kan skje når ondskap møtes med *kjærlighet*? Hva kan skje når ondskap gjengjeldes med ondskap? Har dere erfaringer med å gjengjelde ondt med godt? Kjenner dere til personer som har anbefalt *kjærlighet* som *våpen* mot ondskap?

En overføring eller utvidelse kan være å gå videre til å drøfte *kjærlighet* som *våpen* i skolesammenheng og i samfunnet. Her kan lærerens kjennskap til det aktuelle skolemiljøet være bakgrunn for spørsmålene.

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

Diskusjon av noen utfordringer knyttet til dialog som metode i arbeid med formålsparagrafens verdier

Et fellestrekk ved filosofiske samtaler og lærerstyrte dialoger er at begge former for dialog kan fungere som et *undersøkende fellesskap*. Slik vi ser det, ligger hovedforskjellen mellom filosofiske samtaler og lærerstyrte dialoger i lærerens rolle. Som allerede nevnt er det hovedsakelig elevene som har ansvar for å føre an i en filosofisk samtale. I en lærerstyrt dialog har læreren en mer aktiv rolle både når det gjelder forberedelse og ledelse av samtalen. I en slik dialog vil læreren benytte spørsmål som er planlagt og gjennomtenkt før samtalen finner sted. Grepperud og Skrøvset (2012) beskriver lærerens rolle som pådriver, veileder og bidragsyter i en klasseromsdialog. Bidragsyter brukes i den sammenheng om at læreren sitter med en større innsikt enn eleven, læreren er den kompetente andre, og skal bidra med ny kunnskap til samtalen. Dette stemmer godt i en lærerstyrt dialog, mens lærerens rolle i en filosofisk samtale snarere kan beskrives som en jevnbyrdig deltaker i samtalen, uten at hun er den som sitter med det rette svaret.

Tanken om at det ikke finnes et rett svar, kan være sentral i for eksempel KRLE-faget, hvor ulike religioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og nyansert måte, men kan skape utfordringer når en skal arbeide med verdier fra formålsparagrafen. Det ligger en usikkerhet innbakt i dialogens natur: Det er verken ønskelig eller mulig at læreren skal ha full kontroll med hva slags verdier og verdi-

valg som kommer fram når denne arbeidsmåten benyttes. I samtalen løp kan det komme uttalelser som er på kollisjonskurs med formålsparagrafens verdier. Slik sett kan dialog som arbeidsmåte representere et dilemma fordi formålsparagrafen er å forstå som *normativ*: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet, naturen, åndsfridom ...» (Kunnskapsdepartementet, 2008, §1-1). De politiske myndighetene har valgt et verdigrunnlag for skolen, og lærere har ansvar for å formidle *bestemte* verdier.

Her finner vi, som nevnt, verdier som skolen *skal* fremme, noe som vil si at noen tanker og refleksjoner er å foretrekke fremfor andre. Dette viste oss at valg og tilpassning av dialogisk arbeidsmetode bør planlegges i tråd med tema og mål med samtalen. Dersom filosofisk samtale skal benyttes, kan det bety at de filosofiske spørsmålene elevene formulerer, bør dreie seg om verdier som reflekteres i aktuelle ytringer fra minnematerialet.

Tanken om at skolen skal ha et bestemt verdifundament, står på mange måter i opposisjon til utviklingen i det en kan kalle det senmoderne samfunnet. I sin bok om å være lærer i det senmoderne, identifiserer Liv Sundli noen trekk ved moraloppfatningen i et slikt samfunn. Mens det moderne var kjennetegnet ved at normene var tydelige og velkjente, og det var lite rom for individuelle verdivalg, er det senmoderne samfunnet preget av en stadig større *individualisering* av moralen og *relativisering* av normene (Sundli, 2007). Denne beskrivelsen av moraloppfatningen i det senmoderne kan sies å kolliderer med tenkningen i formålsparagrafen, som avviser at en individualisert moraloppfatning kan ligge til

grunn for skolens undervisning og oppdragelse ved at visse verdier pekes ut som grunnleggende for virksomheten (Løken & Stubø, 2010).

I forbindelse med bruk av dialog som arbeidsmåte i arbeidet med formålsparagrafens verdier, kan læreren komme i klem mellom hensynet til den faktiske moraloppfatningen til elevene, som ofte har et tidstypisk preg av individualisme og relativisme, og hensynet til de normative verdiene skolen er forpliktet på. Læreren må være forberedt på at selve tanken om at noen utvalgte verdier skal utgjøre et fundament som alle elever skal oppfordres til å internalisere og praktisere, vil kunne vekke reaksjoner, særlig blant ungdomsskoleelever. Den relativistiske tanken at noen verdier og normer er de rette for meg, men ikke nødvendigvis for deg, kolliderer med tanken om at skolen skal bygge på bestemte verdier.

Minnematerialet kan være til hjelp for læreren i arbeidet med verdier i møte med relativistiske innspill fra elevene. Tekstene og tegningene etter 22. juli er skrevet av barn og unge som har bakgrunn i det samme aktivitetssystemet som de fleste elever i Norge er en del av, nemlig norsk grunnskole. I disse tegningene og tekstene er verdier – som ligger nær opp til sentrale verdier i formålsparagrafen – presentert i et språk og ved hjelp av symboler som barn og unge er vant med fra skolehverdagen og de forhandlingene og diskusjonene som foregår her. Minnematerialet viser at disse verdiene var aktuelle for unge mennesker å gripe til når de ville posisjonere seg i møte med ondskap og terror. Læreren kan altså få hjelp til å demonstrere formålsparagrafens verdier og den relevans de har i det norske samfunnet – også i kritiske situa-

sjoner – ved å bruke minnematerialet som læremiddel (se også henholdsvis Lied og Stubø 2016 og Lied og Kveset 2016).

Når det gjelder minnematerialet og verdiene i formålsparagrafen, er det nærliggende å tenke på dette materialet som en demonstrasjon av formålsparagrafens verdi *åndsfrihet*, en samleverdi som handler om retten til å tro, mene og uttrykke seg uten frykt for represalier. Ytringsfrihet er dermed en verdi som inngår i paraplybetegnelsen *åndsfrihet*. Det store antallet tekster som ble plassert på spontane minnesteder, er et eksempel på at barn og unge tar denne verdien i bruk, slik en tidligere gjengitt elevuttalelse sier: «*Barn viser bedre hva de føler og det er lettere for dem å vise hva de føler og tenker gjennom teining. Det er deres måte å bruke ytringsfriheten på, på en måte. Å tegne er barnas måte for å få ut alle følelsene.*» Minnematerialet kan derfor også brukes i klasserommet for å vise at formålsparagrafens verdier er viktige i praksis.

Minnematerialet viser at det er forskjellige måter å utøve denne ytringsfriheten på (Lied og Stubø 2016, Lied og Kveset 2016). Materialet kan derfor benyttes for å diskutere ytringsfrihetens grenser, en debatt som er høyst aktuell i vår tid. Noen av minnematerialets tekster omtaler terroristen i krasse ordelag (se Lied og Stubø 2016). Slike tekster kan være utgangspunkt for en samtale om forskjellen på hva en rent *juridisk* har lov til å si, og hvilke *etiske* hensyn en *bør* ta når en uttaler seg om andre personer. Minnematerialet kan også aktualisere spørsmålet om meningsinnholdet i en verdi. Verdien *ytringsfrihet* kan tjene som et eksempel på forskjellen mellom en *verdis formale* og *innholdsmessige* side. Forskjellige språk og kulturer kan bruke ord som tilsvarende vårt *ytringsfrihet* uten at det har det

samme meningsinnholdet.

I denne artikkelen har vi belyst hvordan lærere, med minnematerialet etter 22. juli som læremiddel, vil kunne arbeide med formålsparagrafens verdier gjennom dialog som arbeidsmåte. Vi har presentert to ulike former for dialoger i klasserommet, som i ulik grad er planlagt på forhånd av læreren. Felles for disse er at dialogen tar utgangspunkt i et tenkt tema for timen med tilknytning til en eller flere verdier fra formålsparagrafen. Et kjennetegn ved dialogen er at den er uforutsigbar og at utfallet av samtalen er vanskelig, om ikke umulig, å planlegge. Når dialoger tas i bruk som arbeidsmetode i klasserommet, er lærerens evne til å holde samtalen innenfor visse rammer, helt avgjørende (Grepperud & Skrøvset, 2012). Hvis læreren legger fra seg sin rolle som pådriver, veileder og bidragsyter, kan hun risikere at det som skal være et undersøkende fellesskap, eller en utforskende samtale, blir en arena for usikkerhet, utrygghet og i verste fall mobbing (Lied, 2011).

Elevens evne til å vise respekt og toleranse, i tillegg til evne til kritisk tenking og refleksjon, vil trenes i elevens indre dialoger, i samtaler i mindre grupper og med hele klassen. På denne måten kan klasseromsdialoger både være utgangspunkt for, og en metode i, et videre verdipedagogisk arbeid. Gjennom dialoger kan læreren få et innblikk i elevenes tanker, samtidig som hun åpner for alternative synspunkt. Et videre arbeid kan for eksempel være samtaler om de temaene elevene uttrykker engasjement for, eller dialoger med fokus på verdier som elevene viser manglende forståelse for.

LITTERATUR

- Riksarkivets lenke til den offentlige og fritt tilgjengelige delen av minnematerialet: http://arkivverket.no/URN:db_read/db/15749.
- Agedal, O., Botvar, P. K. & Høeg, I. M. (2013). *Den Offentlige sorgen: markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L.(2005). Litterære samtaler. I B. Kvalvik Nicolaysen og L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Afdal, G. Haakedal, E., Leganger – Krogstad, H.(1997). *Tro, livstolking og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet i H. Christensen og R. S. Stokke. *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børresen, B., & Malmhester, B. (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Breivik, J., & Løkke, H. (2007, November 9). *Regjeringen*. Hentet Mars 11, 2015 fra Filosofi i skolen - en kunnskapsoversikt: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/filosofi-i-skole.pdf>
- Bringeland, H. (2009, januar 1). Filosofi i grunnskolen? Nokre kritiske perspektiv. *Prismet*, 60 (1), ss. 5–20.
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007). *Den Andre*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning – Sokratiske samtaleledelse i skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helskog, G. H. (2012). *Danning i retning av menneskelig modenhet og visdom gjennom filosofisk dialog?* I Norsk filosofisk tidsskrift, vol. 47, nr. 1, s. 46 – 60. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. m.fl. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jönsson, K. (red.) (2009). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>.
- Lied, S. (2011). *The Dialogical RE Classroom: A Safe Forum and a Risky Business*. I B. Schüllerqvist, *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education* (ss. 165–174). Karlstad: Karlstad University Press.
- Lied, S. & Löden, H. (2014). *Minnematerialet etter 22. juli: En kilde til informasjon om det norske samfunnet*. *Arkivmagasinet*, 29–32.
- Lied, S. & Undseth Bakke, S. (2013). *Canon and archive in messages from Oslo Cathedral Square in the aftermath of July 22nd 2011*. *Nordidactica*(1), 34–56.
- Liestøl, Gunnar (2006). *Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse*. *Nordic Journal of Digital Literacy*, nr 4 https://www.idunn.no/dk/2006/04/sammensatte_tekster_-_sammensatt_kompetanse.
- Løken, H.N. & Stubø, I. (2010). *Avhengighet og ansvar. Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidling av solidaritetstanken i skolen*. *Prismet* nr.2, s. 77–93.
- Norli, S. & Gausdal, O. (2013). *22. juli-arkivene i Riksarkivet*. *[arkiv]magasin* (1/13), 38–41.
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Stormark, K. (2011). *Da terroren rammet Norge: 189 minutter som rystet verden*. Oslo: Kagge.
- Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne: lære- og idebok for lærerstudenter og lærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H.K. (red.) (2009). *Religions- og livssyns- didaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk*. Hentet Februar 9, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet Februar 10, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i engelsk*. Hentet Februar 9, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet februar 9, 2015 fra Utdanningsdirektoratet : http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i religion, livssyn og etikk: Formål*. Hentet April 13, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>