

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Sturla Ledsaak Nordlund

**Masteroppgave i KRLE**  
**Danning i KRLE gjennom kritisk tenkning**  
**og etisk bevissthet**

Bildung in KRLE through critical thinking and ethical awareness

MGLU510-2018H

2023

## Forord

Innleveringen av denne oppgaven markerer slutten på fem år med utdanning på Høgskolen i Innlandet. Det har vært fem svært lærerike år, der jeg har utviklet meg både som menneske og lærer. Nå ser jeg frem til å ta fatt på lærergjerningen, og bruke lærdommen jeg har tilegnet meg fra masteroppgaven inn i skolen.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Harald N. Løken, for konstruktive tilbakemeldinger og inspirasjon i arbeidet. Foreldrene mine, Mona og Erik, fortjener også en stor takk for støtte og tilrettelegging i skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter på KRLE-studiet, Amund, Maria og Martin, for gode samtaler og diskusjoner over fem år med studier.

Hønefoss 11. mai 2023

Sturla Ledsaak Nordlund

# Sammendrag

Danning står sentralt i dokumentene som regulerer virksomheten i den norske skolen.

Overordnet del tydeliggjør at skolen har både et dannelsings- og utdanningsoppdrag. I lys av dannelsingsoppdraget står kritisk tenkning og etisk bevissthet som to helt sentrale verdier, som også kommer til uttrykk i opplæringens verdigrunnlag. Dokumentanalysen i denne oppgaven viser at Opplæringsloven og overordnet del gir uttrykk for at kritisk tenkning og etisk bevissthet skal være en del av opplæringen, og at dette er verdier og holdninger som samtidig kommer sterkt til uttrykk i KRLE-læreplanen på måter som kan fremme danning.

Et sentralt punkt innenfor dannelsingsprosessen er at elevene skal tilegne seg verdier fra samfunnet og kulturen, samtidig som de reflekterer og problematiserer over de samme verdiene. Analysen og drøftingen i dette prosjektet viser at KRLE-faget kan bidra inn i denne prosessen ved å vekke kritisk tenkning og etisk bevissthet som verdier elevene skal internalisere, samtidig som verdiene også kan brukes som arbeidsmåter og verktøy i faget for å skape refleksjon som utvikler i holdninger. Dette forutsetter at KRLE-læreren bruker det didaktiske handlingsrommet og læreplanene inn i undervisningen på måter som gjør at kritisk tenkning og etisk bevissthet blir dannende innhold i faget.

Oppgaven viser samlet sett at KRLE-faget har svært gode muligheter og forutsetninger for å bidra til løsningen av skolens dannelsingsoppdrag.

# Abstract

**English title:** Bildung in KRLE through critical thinking and ethical awareness

Bildung (formation) is central to the documents that regulate activities in the Norwegian school. The core curriculum states that the school has both a formational and an educational mission. In light of the formational mission, critical thinking and ethical awareness are two central values, which are also expressed under the educational values in the core curriculum. The document analysis in this thesis shows that the Educational Act and core curriculum express that critical thinking and ethical awareness must be part of formation, and that these are values and stances that are also strongly expressed in the curriculum for Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (KRLE), in ways that can contribute in formation.

A central point in the formation process is that the pupils must acquire values from society and culture, while at the same time reflecting on and problematising the same values. The analysis and discussion in this thesis shows that the KRLE-subject can contribute to this process by emphasizing critical thinking and ethical awareness as values that the students must internalize, at the same time that the values also constitute working methods and tools in the subject to create reflection that results in stances. This requires that the KRLE-teacher uses the didactic room for action and the curricula in teaching, in ways that make critical thinking and ethical awareness a formational part of the subject.

Overall, this thesis shows that the KRLE-subject has very good opportunities and prerequisites for contributing to the solution of the school's formational mission.

# INNHold

---

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning .....  | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn for valg av tema .....                                   | 1  |
| 1.2   | Problemstilling og forskningsspørsmål.....                        | 3  |
| 1.3   | Begrepsavklaringer .....  | 5  |
| 1.4   | Oppgavens oppbygning .....  | 6  |
| 2     | Teori.....  | 7  |
| 2.1   | Danning .....   | 7  |
| 2.1.1 | Danning, verdier og holdninger .....                              | 7  |
| 2.1.2 | Ingerid Straumes dimensjoner for danning .....                    | 9  |
| 2.1.3 | Det sosiale .....   | 9  |
| 2.1.4 | Bevegelsen.....   | 11 |
| 2.1.5 | Subjektet.....  | 12 |
| 2.1.6 | Wolfgang Klafki – danning og didaktikk.....                       | 13 |
| 2.2   | Kritisk tenkning .....  | 15 |
| 2.2.1 | Kritisk tenkning som begrep.....                                  | 15 |
| 2.2.2 | Kritisk tenkning, et instrumentelt verktøy?.....                  | 16 |
| 2.2.3 | Religionskritikk som kritisk tenkning .....                       | 18 |
| 2.3   | Etisk bevissthet.....   | 19 |
| 2.3.1 | Etisk bevissthet som begrep.....                                  | 19 |
| 2.3.2 | Etisk bevissthet, holdninger og dyd .....                         | 20 |
| 2.3.3 | Charles Taylor – etisk bevissthet som selvrefleksjon.....         | 21 |
| 2.3.4 | Knud E. Løgstrup – den etiske fordring som etisk bevissthet ..... | 22 |
| 2.4   | Læreplanteori.....  | 23 |
| 3     | Metode .....  | 26 |
| 3.1   | Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk fundament.....               | 26 |
| 3.2   | Kvalitativ dokumentanalyse .....                                  | 28 |
| 3.3   | Forskningsetiske faktorer .....                                   | 29 |
| 3.4   | Utvalg og avgrensning av empiri.....                              | 30 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.5   | Fremgangsmåte .....   | 32 |
| 4     | Analyse.....  | 34 |
| 4.1   | Opplæringsloven .....   | 34 |
| 4.2   | Overordnet del.....   | 36 |
| 4.2.1 | Danningsoppdraget i overordnet del .....                              | 36 |
| 4.2.2 | Kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del .....           | 41 |
| 4.3   | Læreplanen i KRLE.....  | 44 |
| 4.3.1 | Fagets relevans og sentrale verdier .....                             | 45 |
| 4.3.2 | Kjerneelementer.....  | 47 |
| 4.3.3 | Tverrfaglige temaer .....   | 49 |
| 4.3.4 | Grunnleggende ferdigheter .....                                       | 50 |
| 4.3.5 | Kompetansemål etter 7. og 10. trinn og vurdering .....                | 51 |
| 4.4   | Oppsummering .....  | 54 |
| 5     | Drøfting.....   | 56 |
| 5.1   | Muligheter og utfordringer i styringsdokumentene.....                 | 56 |
| 5.2   | KRLE-fagets rolle i løsning av danningsoppdraget .....                | 61 |
| 6     | Avslutning .....  | 69 |
| 6.1   | Hvordan kan KRLE-faget bidra til å løse skolens danningsoppdrag?..... | 69 |
| 6.2   | Videre forskning.....   | 71 |
| 7     | Referanseliste .....  | 73 |

# 1 INNLEDNING

---

## 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Tanken om mennesket som et vesen med utviklingspotensial har lange røtter i historien. Vi mennesker blir ikke nødvendigvis født fullkomne og perfekte, vi er avanserte skapninger med muligheter til å *bli* noe mer enn det vi i utgangspunktet *er*. Nettopp denne tanken om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet er, noe mer enn kun natur, er en grunnleggende tanke innenfor *danning* (Straume, 2013, s. 15). For det er ikke fruktbart med en tilværelse hvor vi bare *er*, en tilværelse hvor vi eksisterer som statiske og passive individer. Erling Solerød (2012, s. 12) beskriver det på denne måten: «menneske er ikke noe en uten videre er, men noe en blir». Vi må anstrenge oss og være delaktige i egen utvikling. Danning blir et fenomen og en grunntanke om at vi *skal et sted* i våre levde liv, hvor vi formes i en livslang dannelsesprosess der vi som mennesker har noe å strekke oss etter (Solerød, 2012, s. 12).

Høsten 2020 var en spennende tid i norsk skole med innføringen av Kunnskapsløftet 2020, heretter omtalt som LK20. Endringer i læreplaner er åpenbart av stor betydning for det som skjer ute i klasserommene, og i skolene generelt. Et punkt som likevel virker å være stabilt er vektingen av danning som en viktig del av opplæringen til barn og unge. Det heter i den overordnede delen av læreplanen at skolen både har «et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag», og at «opplæringen er en del av en livslang dannelsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Danning er åpenbart også på agendaen til LK20, selv om dette ikke nødvendigvis bør bli sett på som en selvfølge. Historisk sett har andre idealer tidvis erstattet dannelsbegrepet, i perioder hvor blant annet utdanning og vekst fikk større oppmerksomhet (Straume, 2013, s. 45). LK20 tydeliggjør at dannelsoppdraget har en solid forankring i det norske skoleverket, og at danning er et fenomen som lærere plikter å tilrettelegge for i arbeidet med elevene. I en ny og aktuell artikkel påpeker Odin Fauskevåg (2022) at dannelsoppdraget står sterkt i dagens læreplan. Det er naturligvis mulig å argumentere for, og vise til, at tidligere læreplaner også har hatt et fokus på danning, men overordnet del bekrefter en tydelig tendens i retning av at danning er et høyaktuelt og dagsaktuelt tema. Samtidig viste de innledende undersøkelsene i denne oppgaven at det eksisterer lite tidligere forskning på danning i de nye læreplanene, med noen unntak som

eksempelvis artikkelen til Fauskevåg. Dette gjorde at danning ble et aktuelt tema i denne masteroppgaven.

Gunn Imsen (2020, s. 277) viser til nasjonale læreplaner som lærernes viktigste arbeidsdokumenter, og dokumenter som alle lærere *må* forholde seg til. Det betyr likevel ikke at læreplanene alltid gir en klar og tydelig vei når de skal implementeres i skolene. Lærere flest vil nok kanskje både se og forstå at styringsdokumentene legger opp til et dannelsoppdrag, men hvordan skal dette oppdraget løses i praksis? Et *oppdrag* fordrer jo nettopp en løsning gjennom en form for iverksetting og utføring. Det vil være nærliggende å tenke at overordnet del tar for seg både løsningen og forståelsen av dannelsoppdraget på en måte som gjør at danning som helhet blir enkel å forholde seg til som lærer. Likevel påpeker Fauskevåg (2022) at LK20 mangler en tydelig definisjon på hva danning og dannelsoppdraget består av, at begrepet danning blir lite drøftet, samt at det er vanskelig å løse dannelsoppdraget innenfor rammene til den nye læreplanen. Dette vil i så fall utgjøre en enorm utfordring for lærerne i skolen, ettersom danning av elevene skal utgjøre en stor del av deres arbeid.

Hvis dannelsoppdraget er så vanskelig å løse i lys av nye læreplaner som Fauskevåg (2022) uttrykker, så må vi forske og lete etter *muligheter* slik denne oppgaven gjør. Egen praksiserfaring tilsier at danning sjeldent blir nevnt i det daglige arbeidet i skolen, hvor det heller er det målbare og konkrete i form av kompetansemål som blir viet størst plass. For mange er det en utfordring å manøvrere seg i en labyrint av styringsdokumenter i en hektisk arbeidshverdag, og det blir ikke enklere hvis halvparten av skolens oppdrag presenteres så abstrakt at det er vanskelig å forholde seg til. Da kan danning stå i fare for å nærmest bli et ubevisst biprodukt i arbeidet med utdanning. Vi må anta at det er de fagspesifikke læreplanene som står i sentrum i den praktiske skolen under planlegging og gjennomføring av undervisning, og at de overordnede styringsdokumentene som Opplæringsloven og overordnet del tidvis kan havne i skyggen. Overordnet del og Opplæringsloven *gir* et oppdrag, men oppdraget må forventes å bli *løst* i de respektive fagene.

Hva er så bakgrunnen for valget om å skrive masteroppgaven innenfor KRLE-faget, og med akkurat denne tematikken? Det er ingen hemmelighet at det eksisterer et hav av valgmuligheter



når et masterprosjekt skal iverksettes. Postholm og Jacobsen (2018, s. 13) påpeker at en av målsettingene med masterutdanning i lærerutdanningen er at lærere skal bli enda bedre lærere, hvilket har vært et viktig bakteppe for denne oppgaven. I valget av fag og oppgavens tema ble det derfor et prinsipp om at oppgaven skulle være tett på praksis, og at arbeidet skulle kunne bli brukt videre i eget lærerprosjekt etter endt utdanning. Dette danner også en del av bakgrunnen for at styringsdokumenter har fått en sentral plass som empiri i dette prosjektet. Samtidig opplevdes det som viktig å ta problemstillingen på alvor når det kommer til utfordringene knyttet til danning som et abstrakt fenomen. KRLE-faget faller kanskje litt i skyggen av de største fagene i skolen, men egne praksiserfaringer tilsa at det lå et uforløst potensial i faget når det kom til arbeidet med danning. En masteroppgave innenfor denne tematikken vil forhåpentligvis bekrefte KRLE som et fag som kan bidra til å løse dannelsingsoppdraget, og dermed også gi nytteverdi til andre aktører i skolen.

## 1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan KRLE-faget kan være med på å løse det overordnede dannelsingsoppdraget i skolen. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

*«Hvordan kan KRLE-faget bidra til å løse skolens dannelsingsoppdrag?»*

Samtidig vil også følgende forskningsspørsmål bli undersøkt nærmere:

*«Hvilke muligheter og utfordringer gir de overordnede styringsdokumentene for arbeidet med danning?»*

*«Hvordan får kritisk tenkning og etisk bevissthet en sentral rolle i arbeidet med danning?»*

*«Hvordan får KRLE-lærerens didaktiske tilnærming betydning i løsningen av dannelsingsoppdraget?»*

De nevnte forskningsspørsmålene skaper en ramme for drøfting og analyse opp mot problemstillingen.

Fauskevåg (2022) har som nevnt innledningsvis belyst ulike *utfordringer* tilknyttet til dannelsoppdraget i overordnet del, men det er samtidig nødvendig å lete etter *muligheter*, da det ikke er noen vei utenom overhengende styringsdokumenter i læreryrket. Hvis læreplanene i fagene legger opp til dannende aktiviteter, så vil det kunne gi fruktbare ankerpunkter i realiseringen av dannelsoppdraget. Samtidig er bruken av styringsdokumenter som empiri med på å gjøre oppgaven praksisnær, slik Postholm og Jacobsen vektlegger i masterprosjekter i lærerutdanningen (2018, s. 13). Oppgaven anvender derfor dokumentanalyse som overordnet metode i arbeidet. Da dette er en masteroppgave i KRLE, så er det nærliggende å gå inn i KRLE-læreplanen for å finne muligheter til å jobbe med danning i faget. Dette krever også en didaktisk refleksjon, slik det ene forskningsspørsmålet legger opp til. Samtidig vil Opplæringsloven og overordnet del selvfølgelig legge visse rammer og føringer for hvordan et slikt arbeid kan foregå i fagene.

Valget av kritisk tenkning og etisk bevissthet som arbeidsmåter og tilnærminger til dannelsarbeidet i KRLE-faget er sammensatt. Overordnet del sier at «grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), samt at praksisen i skolen må bygge på «verdiene i opplæringens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Når skolens praksis og opplæring skal bygge på et sett med verdier, og opplæringen samtidig skal være dannende, så er det naturlig å tenke at det er en sammenheng mellom dannelsoppdraget og verdigrunnlaget. Overordnet del utdyper og forklarer kritisk tenkning og etisk bevissthet som en del av opplæringens verdigrunnlag i punkt 1.3 i dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det heter også i overordnet del at verdiene i opplæringen skal gjøres levende og få betydning for elevene, ved at de skal utvikle «holdninger og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Teorikapittelet i denne oppgaven viser at kritisk tenkning og etisk bevissthet er to *verdier*, men også to *holdninger* til hvordan man møter verden og mennesker rundt seg. Både holdninger og verdier blir i lys av teori i denne oppgaven vurdert som viktige fenomener i et dannelsperspektiv. Samtidig er det ikke til å komme utenom at kritisk tenkning og etisk bevissthet er knyttet til filosofi og etikk, som er to svært sentrale bestanddeler i KRLE-faget. Helheten av dette gjorde at det ble interessant å undersøke mulighetene og begrensningene i Opplæringsloven og overordnet del for å jobbe med kritisk

tenkning og etisk bevissthet, samt hvordan disse verdiene og holdningene kom til uttrykk i KRLE-læreplanen for å skape den praksisnære tilkoblingen.

Videre i dette arbeidet har det også vært viktig å drøfte kritisk tenkning og etisk bevissthet som to verktøy i KRLE-faget i løsningen av dannelsingsoppdraget, sett opp mot analysen av de førende styringsdokumentene. Kritisk tenkning og etisk bevissthet viser seg ikke å bare være holdninger og verdier som er viktige i dannelsingssammenheng, men også *arbeidsmåter*. Dette fordrer en drøfting av lærerens rolle i det store bildet. KRLE-læreren må i lys av styringsdokumentene legge til rette for kritisk tenkning og etisk bevissthet på en slik måte at det skaper det Straume (2013, s. 23) omtaler som *bevegelsen*, som igjen er sentralt inn i dannelsingsprosessen. Læreren må også selv tenke kritisk og være etisk bevisst i planlegging og gjennomføring av KRLE-undervisningen. Innholdet i undervisningen blir samtidig sentralt for å skape den nevnte bevegelsen, og mulighetene i styringsdokumentene har blitt drøftet i lys av Klafki sine tanker og teorier om viktigheten av innholdet i undervisningen inn i dannelsingsprosessen. Alle de nevnte punktene her blir naturligvis drøftet og diskutert inngående i sine respektive kapitler i denne oppgaven.

### 1.3 BEGREPSAVKLARINGER

Det er ikke til å unngå at en masteroppgave innenfor danningens sfære blir teoritung, og dermed også beriket med mange begreper av ulik art. Danning er som nevnt et diffust og komplisert begrep, og det samme må sies om kritisk tenkning og etisk bevissthet. Faglige ord og uttrykk er naturligvis en nødvendighet i en masteroppgave, men håpet er at en kort begrepsavklaring skal bidra til å gjøre oppgaven enklere å lese.

I denne oppgaven blir *danning* og *dannelse* brukt med samme betydning. Dette er ikke noe nytt fenomen ettersom de to begrepene regelmessig blir brukt om hverandre også i teorien som ligger til grunn for dette prosjektet, men det er likevel verdt å nevne. På samme måte forekommer det at *etikk* og *moral* ikke nødvendigvis blir sett på som adskilte deler i denne oppgaven. Bruken av etikk og moral om hverandre legitimeres av Arne Johan Vetlesen (2007, s. 9), som påpeker at det er legitimt å anvende begrepene uten distinksjon, selv om dette potensielt kan bli ansett som «ulydig» i den filosofiske tradisjonen. Videre veksler oppgaven mellom bruken av *subjektet* og *individet* i ulike formuleringer. I visse tilfeller kan det være

hensiktsmessig å skille mellom subjekt og individ slik Straume (2013, s. 28) viser til, men dette er altså ikke gjort i denne oppgaven da det ville blitt tidkrevende og neppe avgjørende for prosjektet som helhet. Under metodedelen blir det vekslet mellom *tekstanalyse* og *dokumentanalyse*, da de ulike teoretikerne anvender ulike begreper i sine redegjørelser. Det må likevel understrekes at det er samme metode det er snakk om når de to ulike begrepene brukes i denne oppgaven.

#### 1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING

Strukturen i denne oppgaven bygger på Høgskolen i Innlandet (2023) sine retningslinjer for masterprosjekter, der ulike anbefalinger om oppsett blir presentert. Denne masteroppgaven er delt opp i seks hovedkapitler som består av *innledning*, *teori*, *metode*, *analyse*, *drøfting* og *avslutning*. Innledningen har allerede redegjort for oppgavens bakgrunn, tema, problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, og begrepsavklaringer. Videre vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert i teorikapittelet. I oppgavens tredje kapittel kommer refleksjoner og forklaringer til oppgavens metodiske tilnærming. Der blir dokumentanalyse diskutert som metode, i tillegg til at hermeneutikkens rolle i prosjektet blir belyst. Forskningsetiske hensyn, utvalg av empiri og den analytiske fremgangsmåten blir også diskutert og drøftet i kapittel tre. Prosjektets fjerde kapittel inneholder analysedelen av oppgaven, der relevante funn fra styringsdokumentene blir trukket ut og drøftet i lys av relevant teori. I kapittel fem drøftes funnene opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt kommer avslutningen i kapittel seks der de vesentligste funn og sammenhenger blir oppsummert kortfattet, samt et fremoverlent blick på mulig videre forskning innenfor tematikken.

## 2 TEORI

---

I dette kapittelet blir det redegjort og drøftet relevant teori knyttet til danning, kritisk tenkning, etisk bevissthet og læreplanteori. Drøfting av Wolfgang Klafkis teori om danning vil også gi et didaktisk bidrag til oppgaven. En ren presentasjon av teori kunne ha vært interessant i seg selv, men et drøftingselement vil være med på å aktualisere teorien i lys av oppgavens tematikk.

### 2.1 DANNING

#### 2.1.1 Danning, verdier og holdninger

Hvor fint hadde det ikke vært med en fasit over hvordan danning kan oppnås? En type sjekkliste som lærerne kan følge underveis i opplæringen for å sikre at alle elevene blir dannet. Nå er det en gang slik at virkeligheten er noe mer kompleks enn som så, og at det ikke kommer noen *fasit* på hvordan dannelsesoppgaven kan løses med det første. Da hadde nok denne fasiten eller oppskriften vært utarbeidet for lenge siden, med tanke på at danning har vært diskutert gjennom historien, blant annet i *paideia* og *Bildung*-tradisjonen. Faktum er at det knapt går an å definere danning som begrep, det finnes ingen entydig definisjon som vi kan hvile oss på som sier eksakt hva danning *er* (Straume, 2013, s. 17). Dette er naturligvis en utfordring, men også en medvirkende årsak til at danning er et spennende område. Det vi ikke nødvendigvis kan sette to streker under, er det verdt å undersøke og studere med nye blikk og teoretiske innfallsvinkler.

Samtidig har danning en sentral plass i norsk skole gjennom vektleggingen i styringsdokumenter. Ivar Asheim (1997, s. 268) går så langt som til å si at formålsparagrafen og hovedmålsettingen i skolen har som formål å formidle dannelse, et begrep som igjen krever nærmere innholdsbestemmelse i de ulike læreplanene. Det er likevel mulig å si noe overordnet om danning som fenomen, og hva begrepet danning normalt sett assosieres med. Et viktig utgangspunkt er at danning krever en vilje og aktivt arbeid fra subjektet selv ved at det har et ønske om å dannes (Straume 2013, s. 28). I motsetning til sosialisering som skjer uavhengig av subjektets egen vilje, må subjektet anstrenge seg for å forme seg selv slik at det dannes (Straume, 2013, s. 20). For mange er *oppdragelse* det første ordet som kommer til tankene når dannelse blir diskutert. Vi ser for oss mannen som åpner døren for sin kone, og gutten som takker for maten når middagen er over. Straume (2013, s. 20) ville kanskje pekt på eksemplene over som former for oppdragelse, som tilføres utenfra blant annet fra foreldrene. Danningen bygger videre på oppdragelse, men skilnaden ligger i at danning er en indre prosess som må

være ønsket av individet selv (Straume, 2013, s. 20). Dette medfører at det ligger en vesensforskjell i begrepene, i form av at oppdragelse blir tilført utenfra mens danning er et personlig anliggende i lys av den kulturen og konteksten man befinner seg i.

For det er ikke slik at danning skjer i et vakuum, hvor individet kun forholder seg til sine egne overbevisninger og følelser gjennom sterk individualisme. Det betyr at normer og verdier må gjøre seg gjeldende i dannelsesprosessen i en eller annen form. Her er det nærliggende å trekke inn opplæringens verdigrunnlag, som skal danne grunnmuren for all virksomhet i skolen. Opplærings- eller utdanningsbegrepet er i utgangspunktet verdinøytralt, men har innhold i form av kravet til utvikling av kunnskap, innsikt og forståelse (Opdal gjengitt i Brekke, 2010, s. 20). Samtidig må det kunne argumenteres for at opplæringen har en *verditilknytning* gjennom verdigrunnlaget som står uttrykt i formålsparagrafen, og blir utdypet og forklart i overordnet del. Ved at skolen skal bygge opplæringen på visse verdier må vi forutsette at dette er ønskelige verdier som inngår i elevenes dannelsesprosess, og at elevene tar de med seg videre ut i samfunnet. Krittisk tenkning og etisk bevissthet er to av disse verdiene. Likevel må vi spørre, hva ligger egentlig i ordet *verdier*, og hvordan kan verdibegrepet brytes ned i lys av dannelsesoppdraget?

For faktumet er at begrepene krittisk tenkning og etisk bevissthet utgjør to verdier i opplæringens verdigrunnlag. Hvis *danning* er et abstrakt begrep, så vil *verdier* også kunne falle inn i samme kategori. Asheim påpeker uklarheten ved å si at det ikke uten videre er klart hva man diskuterer når «verdier» diskuteres (Asheim, 1997, s. 16). Kan vi like gjerne definere krittisk tenkning og etisk bevissthet som to typer *holdninger* vi møter ulike fenomener med? Holdninger er et begrep som kan knyttes til dyder, i form av at dydsetikken nærmest har i oppgave å bedømme holdninger (Asheim, 1997, s. 10). De fleste vil si seg enige i at det finnes både dårlige og gode holdninger, men hvordan kan det knyttes til det store dannelsesoppdraget som skolen skal løse? For å finne en slik kobling må vi se på holdningers tilknytning til danning. Knut Imerslund har beskrevet det på denne måten: «Dannelse betegner menneskets holdning, kompetanse betegner menneskets beholdning» (Imerslund, 2000, s. 108). Danning er dermed de grunnverdiene som individet møter verden med (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 19). Både grunnverdier og holdninger kan tydelig knyttes til danning, og er dermed to svært interessante begrep sett i sammenheng med dannelsesoppdraget. Dannelse bør bli sett i sammenheng med verdier og holdninger, mens

kompetanse i større grad sier noe om beholdning, eller kompetanse, som er viktigere i et instrumentelt perspektiv hvor arbeidsoppgaver skal løses i et kommende arbeidsliv (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 19). Dette kan tyde på at verdier og holdninger er mer sentralt i et dannelsesperspektiv enn i et utdanningsperspektiv, og det danner en viktig ramme rundt den videre teorien som blir drøftet og presentert i denne oppgaven.

### 2.1.2 Ingerid Straumes dimensjoner for danning

Så langt i oppgaven har vi gjennom teori sett at danning er et diffust og uklart begrep som det er vanskelig å definere konkret. Det er likevel nødvendig å drøfte danning på et dypere teoretisk plan hvis det i det hele tatt skal være mulig å kunne si noe om hvordan kritisk tenkning og etisk bevissthet kan være med på å løse dannelsesoppgaven. For om det ikke finnes noen fasit på hvordan danning kan oppnås, så eksisterer likevel det Straume (2013, s. 21) omtaler som danningsteorier, som sier noe om hva danning er eller bør være. De ulike danningsteoriene vektlegger ulikt innhold, men har likevel fellestrekk. Straume (2013, s. 22) viser til det hun omtaler som tre *dimensjoner* som eksisterer i alle de ulike danningsteoriene: *det sosiale, bevegelsen og subjektet*. De tre dimensjonene opptrer i relasjon med hverandre og beskriver en *danningsprosess*, og de «føytes sammen i ideen om et refleksivt subjekt i en kultur» (Straume, 2013, s. 25). Ved å belyse dannelsesprosessen gjennom det Straume (2013, s. 28) omtaler som *tre interrelaterte dimensjoner*, blir det belyst at «danningsarbeidet ikke kan iverksettes på lineært vis». Overordnet del påpeker at opplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess, og dimensjonene får derfor betydning i form av at de kan si noe helt sentralt om hva som bør inngå når det skal tilrettelegges for dannelsesprosessen i lys av dannelsesoppgaven. De tre nevnte dimensjonene blir drøftet videre i dette kapitlet i lys av teori om danning.

### 2.1.3 Det sosiale

Den første dimensjonen Straume trekker frem er *det sosiale*. Her peker hun på at danning er et relasjonelt fenomen, mellom individet og verden som er bebodd av andre mennesker (Straume, 2013, s. 22). Danning kan ikke skje uten at selvet forholder seg til kulturelle ressurser, samfunnet eller verden. Nordmenn lever i en høyrefleksiv kultur som utgjør subjektets dannelsesressurser, hvor kulturen samtidig vurderes og problematiseres av subjektet. Det sosiale legger premisset for at danning ikke utelukkende er soloprosjekt som skjer i individet selv, det er noe utenfor som selvet må forholde seg til i dannelsesprosessen. Dette står i motsetning til

Jean-Jacques Rousseau, som stilte spørsmålet om hvordan selvet kunne bli et menneske i et umenneskelig samfunn. Rousseau drøftet dette spørsmålet med sitt hovedverk om «Emile», en fiktiv gutt som er alene og overlatt til naturen, hvor individualismen er avgjørende for danning og samfunnet kommer i annen rekke (Solerød, 2012, s. 32). En slik form for individualisme hvor individet nærmest dannes i et vakuum på en øde øy, vil potensielt være motstridende mot det sosiale premisset som Straume omtaler. Samtidig utgjør Rousseau bare en liten del av den totale teorien rundt danning og pedagogikk, men hans synspunkt er likevel et viktig bidrag i diskusjonen om hvor mye den sosiale dimensjonen skal vektlegges.

Rousseau står på mange måter i opposisjon til *paideia*, en tradisjon fra antikken som vektlegger det kollektive. I den greske antikken ble et felles politisk ansvar vektlagt, slik at bystaten, i Hellas kjent som *polis*, skulle fungere optimalt. Et viktig aspekt ved dette var utviklingen av dyd, en slags gylden middelvei som fører til positive karaktertrekk hos individet. Noen bruker *paideia* synonymt med dannelse, og tradisjonen vektlegger hvordan den enkelte blant annet formes av fellesskapet rundt (Straume, 2013, s. 67). Samfunnet og kulturen som er knyttet til omgivelsene utgjør således en viktig ramme for danning. Ved å være en medborger i samfunnet ville omgivelsene være med på å forme selvet, samtidig som dette ville gi avkastning i fremtiden i form av forventet deltakelse i demokratiet.

Samfunn- og fellesskapsperspektivet står også sentralt hos Ivar Asheim. Han peker tilbake til Aristoteles som viste til mennesket som et fellesskapsvesen, hvor dyd orientert mot samfunnet og dyd som viser at mennesket er et samfunnsvesen, ble vektlagt (Asheim, 1997, s. 35). Vi har tidligere sett at dyd og holdninger er to begreper med sterk tilknytning, og at holdningsbegrepet er tilknyttet danning. Asheim kobler dyder og holdninger sammen med fellesskapstanken. Hvorfor er dette relevant for dimensjonen som Straume kaller *det sosiale*? Ifølge Asheim (1997, s. 270) vil brudd på forventende holdninger, en *holdningssvikt*, oppleves som et brudd på fellesskap. Når en person ikke har de holdningene som samfunnet forventer, så vil vedkommende risikere å bli ekskludert fra samfunnet. Asheim (1997, s. 270) sier derfor at vedlikehold og etablering av sosialt fellesskap forutsetter holdninger. I praksis betyr dette at individet må tilegne seg holdninger som er ansett som dydige og ønskerverdige i en samfunnsmessig kontekst, hvis personen skal kunne bli dannet. Etersom dannelse er



holdninger, og holdninger er avgjørende for et fellesskap, må man i en dannelsingsprosess forholde seg til fellesskapet og samfunnet rundt seg.

#### 2.1.4 Bevegelsen

Den andre dimensjonen som Straume vektlegger, er *bevegelsen*. Utgangspunktet for denne dimensjonen er at det oppstår noe forstyrrende i den prosessen som individet befinner seg i, under internaliseringen av blant annet samfunnets normer (Straume, 2013, s. 23). Det vil være naturlig å tenke at dette også gjelder internaliseringen av verdier, ettersom verdibegrepet er knyttet til de normene som samfunnet har. Bevegelsen kan oppstå på flere måter, men den skjer gjerne i møte med noe ukjent hvor individet mangler fortolkningsrammer for å umiddelbart forstå situasjonen (Straume, 2013, s. 23). Dette ukjente og ikke umiddelbart tolkningsbare vil kunne føre til undring og refleksjon, som igjen vil være en viktig del av dannelsingsprosessen. En av måtene bevegelsen kan oppstå på, er gjennom konseptet som Straume (2013, s. 23) kaller et *tradisjonelt dannelsesperspektiv*. I dette perspektivet møter subjektet noe som oppleves som meningsfullt, et innhold eller ideal som vedkommende opplever som verdifullt og tar til seg. Grunnen til at akkurat dette perspektivet på bevegelsen blir vektlagt i denne oppgaven er at læreren kan ha en særlig sentral rolle i et tradisjonelt dannelsesperspektiv. Bevegelsen kan arte seg som et møte, gjennom en spesiell relasjon mellom lærer og elev, hvor læreren gjør at det oppstår noe som forstyrrer dannelsingsprosessen hos eleven (Straume, 2013, s. 24). Denne dimensjonen er derfor svært interessant når dannelsesoppdraget i skolen skal undersøkes, ettersom den innbefatter den direkte interaksjonen mellom lærer og elev.

Det ligger samtidig noen forutsetninger til grunn hvis læreren skal kunne være med på å tilrettelegge for bevegelsen i elevenes dannelsingsprosess. Wolfgang Klafki påpekte at elevene skal ta til seg innholdet i stoffet som læreren bruker i undervisningen, med dannelse som formål (Imsen, 2020, s. 177). Dette forutsetter at læreren reflekterer over potensialet som undervisningsstoffet har til å bidra i dannelsesprosessen, selv om stoffet er gitt i de respektive læreplanene. Det må ha en kraft i seg som gjør at innholdet blir internalisert i subjektet, ved at det rokker ved allerede etablerte tanker og oppfatninger (Imsen, 2020, s. 177). I et slikt tilfelle er det ikke læreren i kraft av sin person og væremåte som gjør at bevegelsen oppstår, men heller læreren som didaktiker i form av tilrettelegging og planlegging av undervisning. Når innholdet

i undervisningen skal knyttes til kritisk tenkning og etisk bevissthet, så forutsetter det en kritisk refleksjon rundt læreplanen og at arbeidet er gjennomtenkt i et dannelsingsperspektiv.

Likevel må ikke lærerens adferd og vesen bli undervurdert. Det hjelper ikke om arbeidet med kritisk tenkning og etisk bevissthet er vurdert nøye i et dannelsingsperspektiv, hvis læreren ikke utviser de samme verdiene og holdningene som undervisningen har som mål å internalisere. Læreren er et forbilde som elevene ser opp til, og som de potensielt vil etterlikne i sine egne liv. Dette fenomenet er belyst i paideia-tradisjonen gjennom *mimesis*, hvor vi er radikalt henvist til hverandre gjennom andre menneskers fremtreden (Straume, 2013, s. 74). Det er vanskelig å se for seg at elevene skal kunne oppleve en bevegelse fra læreren som rører ved dem i dannelsingsprosessen, hvis læreren selv mangler de holdninger og verdier som er ønskelige i et dannelsingsperspektiv. På en annen side vil en lærer med de rette holdningene og verdiene kunne ha grunnlag for å sørge for at bevegelsen oppstår for elevene, fordi de elevene vil kunne ta til seg det verdigrunlaget som læreren bygger undervisningen sin på. Dette gjør også at bevegelsen kan knyttes tilbake til det sosiale, ettersom elevene vil orientere seg til mennesker og kulturen rundt seg som et ideal for etterligning (Straume, 2013, s. 25).

#### 2.1.5 Subjektet

Den tredje dimensjonen til Straume er den hun kaller *subjektet*. I lys *bevegelsen og det sosiale* vil det være et subjekt som reflekterer, problematiserer og idealiserer (Straume, 2013, s. 25). I skolesammenheng og i lys av dannelsingsoppdraget slik denne oppgaven som denne oppgaven drøfter, vil dette subjektet utgjøres av den enkelte elev i klasserommet. Det finnes i hovedsak to ulike konseptualiseringer av *subjektet* som dimensjon, når vi ser på ulike danningsteorier. Den første er den tradisjonelle konseptualiseringen som vektlegger et subjekt som tilegner seg verdifulle idealer fra kulturen og forbilder rundt seg (Straume, 2013, s. 25). Den andre konseptualiseringen bygger på et mer moderne og refleksivt tankesett, hvor subjektets evne til problematisering og refleksjon over tradisjonen blir vektlagt (Straume, 2013, s. 25). Disse synspunktene danner et polarisert bilde av *subjektet* som dimensjon, og i danningen av elevene er det hensiktsmessig å balansere det som ved første øyekast kan se ut som motpoler. Subjektet eller elevene står i et slags eksistensielt dilemma i dannelsingsprosessen hvor de må vektlegge tilknytning og relasjoner til viktige personer som læreren, samtidig som de må søke

uavhengighet for å kunne reflektere fritt (Brekke, 2010, s. 39). En evne til å kombinere motsetningene blir dermed viktig i danningen.

Det er det refleksive som blir stående som et stikkord under *subjektet* som dimensjon for Straume, og de to andre dimensjonene virker inn og skaper en helhetlig dannelsingsprosess. En betingelse for at dannelsingsprosessene blir virksomme er at subjektet «bearbeider en spenning mellom de to andre dimensjonene», når det oppstår «brudd i det sosiales tilstand av uforstyrrethet» hos subjektet (Straume, 2013, s. 28). Det er avgjørende at *subjektet* med vilje og dedikert arbeid reflekterer og bearbeider i lys av *det sosiale* når det oppstår en *bevegelse* som rører ved dannelsingsprosessen. Brekke (2010, s. 35) påpeker at et dannet subjekt må ha «evne til å innta en kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og tenkning». Her ligger det et pedagogisk paradoks i form av elevene skal tenke fritt og selvstendig, samtidig som de skal innordne seg i samfunnet og skolen der det eksisterer forankrede verdier (Brekke, 2010, s. 35). Det ligger dermed en spenning i skolens dannelsingsoppdrag som lærerne må forholde seg til, der kritisk tenkning og holdninger hos elevene blir sentralt i dannelsingsarbeidet.

#### 2.1.6 Wolfgang Klafki – danning og didaktikk

Wolfgang Klafki har utviklet en danningsteori som beveger seg innenfor de tre interrelaterte dimensjonene til Straume, og gjør seg samtidig relevant fordi han vektlegger didaktikkens rolle i løsningen av dannelsingsoppdraget. Klafki regnes som en stor pioner innenfor dannelsingsfeltet gjennom hans målrettede arbeid med å forene ulike danningsteorier. I sitt arbeid var Klafki opptatt av *material* og *formal dannelse* som to sider ved dannelsesbegrepet (Solerød, 2012, s. 94). I de *materiale dannelsesteoriene* vektlegges den objektive siden, som innebærer respekt for kulturell verdi, og at individet blir dannet ved å tilegne seg samfunnets vektlagte kulturelle verdier (Hohr, 2011, s. 164). På den andre siden er de *formale dannelsesteoriene*, hvor den subjektive siden vektlegges i form av «respekt for elevens særegne behov for utfoldelse og selvrealisering» (Hohr, 2011, s. 164). De to ytterpunktene viser hvordan det objektive i form av kultur blir vektlagt slik at eleven reduseres til en passiv mottaker, mens det på den andre siden blir lagt vekt på den subjektive utfoldelsen i utvikling av egen identitet (Hohr, 2011, s. 165). Vanligvis ligger danningsteoriene et sted mellom disse ytterpunktene, og både de materiale og formale danningsteoriene får plass i Klafkis egen dannelsesstenkning, som *kategorial dannelse*.

De materiale og formale danningsteoriene blir kritisert som selvstendige fenomener av Klafki, og hans prosjekt er å forene de to sidene gjennom sin egen kategoriale danning (Hohr, 2011, s. 166). Dette vil føre til et samspill mellom det materiale og formale hvor de to sidene utfyller hverandre og gir en helhetlig dannelsesprosess. Bakgrunnen for denne tanken er Klafki sitt syn på danning som en dobbeltsidig prosess, som både involverer innhold som kulturelle verdier, og hvordan eleven forholder seg til innholdet (Imsen, 2020, s. 371). Den kategoriale danningsteorien til Klafki blir dermed en *dialektisk prosess*, hvor innholdsorienteringen i det materiale og det reflekterende subjektet i det formale åpner seg for hverandre i en *dobbeltsidig åpning*. Klafki understreker samspillet ved å skrive at: «Danning er alltid en helhet, ikke en sammenføring av dannelser av material art på den ene siden, og formal art på den andre» (Klafki gjengitt i Dale, 2001, s. 186). For å få til en dobbeltsidig åpning blir det «eksemplariske» en absolutt nødvendighet. Innholdet i undervisningen må være eksemplarisk på den måten at det forbinder eleven til egen verden, og dermed gir elevene muligheten til å tenke selvstendig og kritisk (Jøsok & Elvebakk gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 60). Klafki skriver at det eksemplariske innholdet må: «påkalle seg elevens oppmerksomhet i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv, i den grad det kan overføres til det unge menneskets spørsmålshorisont, i den grad det i mer enn pragmatisk henseende har livsbetydning for det unge mennesket og også vil ha det i fremtiden» (Klafki gjengitt i Dale, 2001, s. 189). Det eksemplariske innholdet må være av en karakter som gjør at elevene kan knytte det til sin egen virkelighet, og i lengden bidrar til å bygge strukturer og overføringsverdi i møte med nytt innhold. Spørsmålet læreren må stille for å finne dette innholdet er: «om og hvordan et bestemt innhold kan knyttes til elevenes verden, dvs. elevens erfaringshorisont» (Hohr, 2011, s. 167).

Didaktikken får dermed en sentral plass i tenkningen til Klafki. Det er avgjørende at læreren gjennomfører en refleksjon over innholdet i forbindelse med planlegging av undervisning (Imsen, 2020, s. 177). Samtidig er det slik at det materiale fremkommer gjennom konkrete innholdsangivelser i læreplanverket og dermed gir undervisningen gitte rammer. Det er likevel en nødvendighet at læreren stiller spørsmål og undersøker innholdet i stoffet fra læreplanene, for å finne ut av om det har potensiale det har til å fremme dannelsesprosessen (Imsen, 2020, s. 177). Klafki gir på denne måten et stort ansvar til læreren i å finne et innhold som kan påvirke elevens oppfatninger og tanker gjennom en bevegelse som skaper refleksjon. Læreren må gjennomføre en pedagogisk planlegging med en didaktisk innholdsanalyse og metodisk

planlegging for å finne arbeidsformer og metoder (Imsen, 2020, s. 177). Klafki peker her på noe sentralt i denne oppgavens kjerne, ved at læreplaner ikke kan være dannende i seg selv uten at læreren anvender innholdet i planene på en måte som bidrar til en dannelsingsprosess hos elevene. Læreren må kjempe seg frem til det dannelsesinnholdet som skal ha virkning på de «åndelige kreftene» hos elevene, slik at blant annet kritisk tenkning og moralsk vurdering blir utviklet (Brekke, 2010, s. 41). Læreplanene danner en avgjørende ramme som læreren må følge i kraft av at de er vedtatt som forskrift, men de åpner likevel for didaktiske refleksjoner. Imsen (2020, s. 179) peker på at Klafkis teori har verdi i form av at lærestoffet i undervisningen må være gjenstand for overveielse selv om læreplanene legger føringer, ved at det «fortsatt er mye ugjort når læreplanene har sagt sitt».

## 2.2 KRITISK TENKNING

### 2.2.1 Kritisk tenkning som begrep

*Kritisk tenkning* er et begrep som er mye brukt i styringsdokumentene til norsk skole, men hva er egentlig kritisk tenkning, og hva vil det si å tenke kritisk? Vi vet at Opplæringsloven og overordnet del trekker frem kritisk tenkning som en sentral verdi i opplæringsens verdigrunnlag, og begrepet har fått mye fokus som en viktig del av Kunnskapsløftet. Kritisk tenkning kommer blant annet eksplisitt frem i den nye kompetansedefinisjonen, hvor det står: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det et vidt begrep som teoretikerne har ulike synspunkter rundt. Moore (2013) viser til at det er bred enighet om at kritisk tenkning er et viktig ideal, men at litteraturen ikke nødvendigvis er så tydelig på hva fenomenet innebærer, eller hvordan man skal undervise om det. Det er med andre ord ikke noe entydig svar på hva kritisk tenkning er, men det fremstår som at det er en kollektiv enighet om at kritisk tenkning er viktig.

Fastvold (2009, s. 22) peker på kritisk tenkning som et velbrukt og positivt ladet uttrykk, i motsetning til i dagliglivet hvor ordet «kritisk» gjerne blir sett på som noe negativt. Å være kritisk i filosofisk sammenheng er det samme som å være åpen og undersøkende, og å forholde seg kritisk innebærer at man stiller reflekterende og undrende spørsmål (Fastvold, 2009, s. 23). Det å møte noe på en undrende og reflekterende måte slik Fastvold beskriver må kunne sies å

være en holdning, en holdning om hvordan subjektet møter noe. Kritisk tenkning er en holdning i vid forstand i form av at det å møte noe kritisk sier noe om en grunnleggende innstilling hos subjektet, samtidig som det er en holdning i dydsetisk forstand i form av at det er en ønskelig atferd i fellesskapet (Asheim, 1997). Hvis ikke kritisk tenkning hadde vært ønskelig i samfunnet, ville det heller neppe blitt vektlagt med tyngde i styringsdokumentene til skolen.

### 2.2.2 Kritisk tenkning, et instrumentelt verktøy?

Vi har sett at flere teoretikere peker på kritisk tenkning som et uklart konsept som ingen helt tydelig kan si hva innebærer, men at det likevel fremstår som en ønskelig holdning i samfunnet og skolen. Det at begrepet fremstår som uklart vil gjøre at lærere møter kritisk tenkning i styringsdokumentene med rom for egne tolkninger og oppfatninger. Fauskevåg (2022) går dypere inn i kompetansebegrepet, hvor han peker på at kompetanse har problemløsning og mestring som mål, og at en slik kunnskapsform er lite forenelig med danning. Samtidig peker han på kritisk tenkning som en ikke-instrumentell del av kompetanse, men at forarbeidene til LK20 vektlegger kritisk tenkning som problemløsning, vitenskapelig metodikk og analyse. Fauskevåg (2022) kritiserer denne vektleggingen ved å understreke at å se verden fra ulike kilder, vitenskapelig, etisk og rasjonelt, er med på å gi elevene en distanse til verden som et fritt og selvstendig menneske. Kritisk tenkning blir dannende når elevene får tilhørighet til verden gjennom at verdene verden inneholder blir synlige, eller ansvaret som samfunnet og mennesker stiller oss ovenfor blir tydeligere (Fauskevåg, 2022). Det Fauskevåg peker på som læreplanens vektlegging av kritisk tenkning som objektiv forståelse og instrumentelt verktøy er lite forenelig med hans oppfatning av danning, noe som ifølge han vil gjøre det vanskelig å løse dannelsesoppgavet gjennom læreplanen.

Beate Børresen tar også for seg hvordan kritisk tenkning fremkommer i læreplanene, men det kan argumenteres for at hennes tilnærming til tematikken er noe mer balansert enn i tilfelle Fauskevåg. Ifølge Børresen (2020) presenteres det ofte en smal forståelse av hva det å tenke kritisk er, hvor blant annet argumentasjonsferdigheter og kildekritikk får stor plass i fremstillingen av begrepet. Utfordringen med dette er at lærere heller mot en vektlegging av blant annet kildekritikk i arbeidet med kritisk tenkning, og at andre områder av det å tenke kritisk blir utelatt fra undervisningen. Dette utelukker naturligvis ikke argumentasjonsferdigheter og kildekritikk som en viktig del av kritisk tenkning i sin helhet,

men viser hvordan kritisk tenkning i læreplanen har en tendens til å vektes i en bestemt retning. Børresen (2020) påpeker at «kritisk tenkning er noe man gjør og en holdning man har», hvilket betyr at det kreves jevnt arbeid med kritisk tenkning gjennom hele skoleløpet. Videre påpeker hun at det filosofiske ved det kritiske, som å «si det som er sant og gjøre det som er rett», burde vektlegges, ved at elevene forholder seg til objektivitet, sannhet og rett (Børresen, 2020). Børresen vektlegger med dette Sokrates som mente at dyd kunne læres, og at samtalen kunne brukes som hjelp til å finne absolutt sannhet, gjennom øvelse i å avsløre fordommer og ureflekterte påstander (Solerød, 2012, s. 23). Sokrates så på seg selv som en jordmor som forløste tankene og skapte refleksjon, og det kan hende at læreren må gå inn i en liknende rolle i arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet. I så fall må læreren balansere mellom kritisk tenkning som ferdigheter slik de uttrykkes i læreplanen, og samtidig legge opp til at elevene kan forholde seg til om noe er *sant, rett eller bra* slik Børresen (2020) beskriver.

Både Fauskevåg og Børresen virker å være kritiske til hvordan de opplever at kritisk tenkning kommer frem i læreplanene, og peker mot innholdet som skeivfordelt ved å gi uttrykk for at det kan se ut som instrumentelle ferdigheter vektlegges på bekostning av andre innfallsvinkler til tematikken. Dette kan være en utfordring fordi kompetansebaserte læreplaner i en viss grad regulerer lærerens autonomi ved å knytte målbare ferdigheter til bestemte innholdskomponenter (Ryen gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 71). Det betyr at læreren potensielt mister muligheten til å bestemme hvordan målene skal oppnås, hvis kritisk tenkning blir vektlagt på en bestemt måte i for eksempel kompetansemålenes innhold. På bakgrunn av denne utfordringen er det derfor avgjørende at læreren selv tenker kritisk rundt innholdet i undervisningen for at elevene skal kunne tenke kritisk (Ryen gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 72). Dette betyr ikke at læreren skal slutte å følge læreplanen, men at det blir opp til læreren å finne gode muligheter for kritisk tenkning i de kompetansemålene som ligger til grunn for de enkelte fag. Ved å legge refleksjon og læring til grunn innenfor de gitte rammene, kan kritisk tenkning være med på hjelpe i skolens dannelsingsmandat (Ryen gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 72).

Et annet fellestrekk er at Fauskevåg og Børresen ser kritisk tenkning i lys av holdninger. Fauskevåg belyser kritisk tenkning som en holdning til verden som noe normativt, mens Børresen blant annet peker på det dydsetiske holdningsaspektet ved kritisk tenkning. Vi har sett

at kritisk tenkning er en holdning subjektet har i møte med noe. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 15) la til grunn at holdninger også skulle være en del av kompetansebegrepet for å ivareta skolens brede *dannings- og kvalifiseringsoppdrag*, men holdninger ble ikke anvendt i den endelige definisjonen. Holdninger ble likevel vektlagt som en viktig del av arbeidet i fagene i læreplanens overordnede del, mens ferdigheter og kompetanse skal måles som kompetanse (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Dette betyr at hele læreplanen må brukes i arbeidet med utvikling av kritisk tenkning, fordi skolen ikke bare handler om utvikling av kompetanse for å løse oppgaver, men også om *danning* (Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik, 2019).

### 2.2.3 Religionskritikk som kritisk tenkning

Religionskritikk er et omdiskutert tema i KRLE-faget. Andersland og Aukland tar opp religionskritikk som ett av ti uløste «problemer» i faget, hvor de stiller spørsmålet: «Hvilke muligheter og utfordringer ligger i religionskritiske perspektiver i undervisningen?» (Andersland & Aukland, 2020). Religionskritikk som tema er relevant for kritisk tenkning, da det fordrer at elevene forholder seg *kritisk*, i dette tilfellet til religion. Andersland og Aukland peker på religionskritikk som et vanskelig tema fordi det kan være vanskelig å balansere mellom kritikk som en *mulig forståelse av faginnholdet*, og kritikk som gir uttrykk for *fordommer og mistolkninger* (Andersland & Aukland, 2020, s. 13). Dette er to svært ulike former for kritikk. Videre vektlegger de at religionskritikk må ha en «faglig kritikk knyttet til kunnskap og moralvurderinger i dialog med skolens verdigrunnlag», og at læreren unngår at undervisningen ender opp med *hatkritikk* som kan skape et polarisert klasserom (Andersland & Aukland, 2020, s. 13). Hatkritikk vil ikke være forenlig med kritisk tenkning i den forstand at hat innebærer en intens negativitet, mens kritikk i form av kritisk tenkning er positivt ladet.

Andreassen (2009) tar til orde for at konfliktperspektiver bør være en del av religionsundervisningen, og viser til at religionskritikk utgjør et slikt perspektiv. Han antyder at konfliktperspektivene har blitt tonet ned, og ønsker mer fokus i undervisningen på de problematiske sidene med religion. Religionskritikk som tema inkluderer ifølge Andreassen at elevene skal ha «tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne se andre perspektiver, omtale og forholde seg til det og potensielt la det munne ut i en refleksjon over eget ståsted», som vil bidra til dannelse i religionsfaget (Andreassen gjengitt i Brekke, 2010, s. 63). Dette gjør religionskritikk til et viktig tema, da det kan bidra inn i elevenes dannelsingsprosess. Vektleggingen av



perspektiver som innehar konflikt og kontroverser finner vi også hos Hess (2009, s. 29), som hevder at kontroversielle emner i skolen vil være et særlig viktig virkemiddel i utviklingen av kritisk tenkning. Samtidig viser undersøkelser at det i liten grad legges opp til en reflekterende religionskritikk i KRLE-lærebøkene, og at lærebøkene primært har en «orienterende» tilnærming til temaet (Hatlebrekke, 2018). Lærebøkene vil derfor ikke nødvendigvis bidra til en fruktbar og reflektert religionskritikk som Andreassen beskriver.

Schanke og Hammer viser i en undersøkelse til kritisk tenkning, kritisk undervisning i KRLE og religionskritikk som tre kategorier, der kritisk tenkning blir ansett som en fagovergripende dimensjon som alle skolefagene skal bidra til å virkeliggjøre (Hammer & Schanke, 2018, s. 182). Kritisk undervisning i KRLE og religionskritikk er kategorier som må ses i sammenheng med hverandre, men også sammen med kritisk tenkning som en fagovergripende og generell dimensjon. De ser på kritisk undervisning i KRLE og religionskritikk som måter å forstå KRLE-fagets konstituering av bestemte kontekster for kritisk tenkning, hvilket fører til at «en religionsdidaktisk posisjon må få konsekvenser for hvordan kritisk undervisning i KRLE blir forstått når konteksten er religions- og livssynsundervisning» (Hammer & Schanke, 2018, s. 182). Det samme må i så måte gjelde religionskritikk.

## 2.3 ETISK BEVISSTHET

### 2.3.1 Etisk bevissthet som begrep

Etisk bevissthet er et begrep som kan fremstå som uklart ved første øyekast. Det banale faktum at etisk bevissthet består av to ord, *etisk* og *bevissthet*, åpner for en rekke mulige tolkninger og forståelser av begrepet. I motsetning til kritisk tenkning viser enkle søk i databaser at det eksisterer lite litteratur knyttet til selve begrepet *etisk bevissthet* på norsk, eller *ethical awareness* og *ethical consciousness* på engelsk. Begrepet fremstår derfor umiddelbart diffust og uklart. Hva er etikk, og hva vil det egentlig si å være bevisst? Dette er naturligvis store spørsmål som har blitt forsøkt svart på av mange store tenkere gjennom tidene, men hva innebærer det når etisk og bevissthet blir satt sammen og former *etisk bevissthet*?

Etikk er et enormt felt i seg selv, som det umiddelbart kan virke vanskelig å få oversikt over. Vetlesen (2007) peker på hvordan den stadige interessen rundt etikk har gitt oss egen miljøetikk,

medisinsk etikk og profesjonsetikk. Moral er et begrep som er uløselig knyttet til etikken, og mange velger å skille de to begrepene. Det er vanlig å anse etikk som en *reflekterende* dimensjon, mens moral omfatter måten vi rent faktisk *handler* på (Vetlesen, 2007, s. 9). Samtidig er det akseptabelt å forkaste denne skilnaden mellom refleksjon og handling, ettersom disse momentene overlapper hverandre i form av at vi ofte oppsøker etisk refleksjon med et ønske om å kunne handle moralsk (Vetlesen, 2007, s. 9). På bakgrunn av dette får verbene *reflektere* og *handle* en sentral plass i etikken.

### 2.3.2 Etisk bevissthet, holdninger og dyd

Vi har tidligere i oppgaven under den teoretiske redegjørelsen av danning sett at Ivar Asheim mener bruken av ordet *holdninger* har tatt over for ordet *dyd* i det moderne språket, men at dyd og holdninger i stor grad handler om det samme. Asheim (1997, s. 36) viser til dette ved å beskrive at begrepet «holdning eller grunnholdning anvendes som en moderne oversettelse av hva dyd er». Videre peker han på at dydsbegrepet er refleksivt og tilhører subjektet i form av at dyden gjør noe for og med den som praktiserer den, men gjør også noe med fellesskapet selv om den er individorientert (Asheim, 1997, s. 36). Asheims tilnærminger har betydning når det kommer til etisk bevissthet, fordi det å være *dydig* forutsetter at subjektet er *etisk bevisst*. Eller for å si det på en annen måte, subjektet er etisk bevisst ved å være dydig. Dette har sin bakgrunn i dyd sier noe om subjektets moralske eller etiske kvaliteter, i stedet for selve resultatet av handlingen (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 184). Det fordrer at dyd inngår i det enkelte menneskes etiske bevissthet for at vi skal være gode mennesker innenfor de sosiale rammene. Brøntveit og Duesund påpeker dette ved å si at «når vi spør oss selv om vi kan stå for det vi har gjort eller tenker å gjøre, spør vi oss egentlig om hva slags menneske vi burde være» (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 185). Ved å være dydige utgjør vår etiske bevissthet en holdning til hvordan vi møter verden og de menneskene som lever rundt oss, slik at vi fungerer innenfor de sosiale rammene.

Når vi er dydige så innehar vi bestemte holdninger som er ønsket i det sosiale rundt oss, og som blir styrt av kultur- og tradisjonsbaserte verdier (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 185). Vår etiske bevissthet orienterer seg kontinuerlig rundt de holdningene som er ønskverdige i samfunnet, slik at vi passer inn og gjør det som er rett uavhengig av resultatet. Den etiske refleksjonen som subjektet gjør for å handle i det sosiale fellesskapet er personlig, men likevel rettet mot noe

utenfor. Asheim (1997, s. 38) omtaler det han kaller holdningsetikk for et «gjennomført sosialt grunnperspektiv» som er motstridende til en tid som vanligvis beskrives som individualistisk. Vi har etisk bevissthet når vi gjør handlinger basert på holdninger som blir ansett som gode i et kollektivt perspektiv. Holdninger og handlinger henger derfor sammen, ettersom et menneske med de rette holdningene etter all sannsynlighet gjøre handlinger som fremmer det gode (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 184).

### 2.3.3 Charles Taylor – etisk bevissthet som selvrefleksjon

Charles Taylor har belyst hvordan mennesker gjennom etikk er nødt til å bedrive en form for selvrefleksjon, en selvfortolkning, som er med på å forme oss som mennesker (Taylor, 1998). For å kunne forholde oss til hva som er rett og galt eller godt og ondt må mennesket *vurdere* sine handlinger og valg i en eller annen grad, og dette må gjøres opp mot noe som ligger utenfor det selv. Selvet kan ikke bare velge hva som er betydningsfullt på egenhånd, men må henvende seg til det Taylor omtaler som en horisont av viktige spørsmål (Taylor, 1998). Dette er en kritikk av det individualistiske preget som moderniteten har ført med seg hvor mennesket i en helt annen grad enn tidligere kan finne kilden til god moral i sitt eget indre.

En form for selvfortolkende og vurderende aktivitet vil være med på å forme vår bevissthet i møte med spørsmål av moralsk karakter som ligger ute i vår tilværelse. Dette er fenomener som eksisterer i en moralsk virkelighet som vi i kraft av å være mennesker må forholde oss til. Denne tenkningen gjør at Taylor kan kategoriseres som fenomenolog fordi han viser til fenomener som eksisterer uavhengig av oss, samtidig som han er hermeneutiker ettersom vi må tolke disse fenomenene. Vi er plassert i et moralsk rom, et fellesskap, der selv vurdering ikke kan sees på utelukkende som en privatsak (Taylor, 1998). I likhet med Sokrates vil Taylor si at mennesket har noe godt i seg som det er viktig å forløse, men dette er ikke nok, for vi må ta sterke vurderinger i en sosial tilværelse med moralske verdier. Dette er et viktig utgangspunkt for å forstå etisk bevissthet i skolen, fordi det viser at kildene til autenticitet blir hentet innenfra og utenfra.

Mennesket reflekterer over og velger hvem det vil være i normativ forstand gjennom det Taylor kaller sterke vurderinger, i en labyrint av dyder og verdier som har ulik ønskverdighet (Vetlesen, 2007, s. 42). Så kan spørsmålet stilles om hvordan dette fordrer etisk bevissthet.

Taylor sier at vi navigerer rundt verdiene i det moralske rommet ved å dreie rundt tre moralske akser som består av respekt, forpliktelse og verdighet, og at disse danner sammenhengen mellom selvet og dets moralske bevissthet (Taylor, 1998). En slik navigering og refleksjon er ikke nødvendigvis bare etisk bevissthet i form av at vi velger en handling som blir ansett som moralsk akseptabel, men også etisk bevissthet i den forstand at vi bevisst velger hvem vi vil være som menneske. Vi er etisk bevisst når vi ikke bare forholder oss til vårt eget subjektive indre, men også til verden og fenomenene rundt oss.

#### 2.3.4 Knud E. Løgstrup – den etiske fordring som etisk bevissthet

Løgstrup er i likhet med Taylor fenomenolog, ettersom han tar tak i de grunnvilkårene og grunnfenomenene som ligger til grunn ved vår menneskelige tilværelse. Inngangen til Løgstrups tenkning bygger på det premisset at mennesket er kastet ut i en verden hvor det lever det lever sitt liv i relasjon med andre mennesker, i en tilværelse hvor det eksisterer noe felles menneskelig (Løgstrup, 2010). Nestekjærlighet blir et sentralt tema for Løgstrup, og han beveger seg inn i et landskap av nærhetsetikk hvor han lanserer tanken om den etiske fordring. Sentralt i en nærhetsetisk tenkning er at mennesker er satt i uunngåelig sosial sammenheng som vi ikke kan trekke oss ut av (Bergem, 2015, s. 96). Det er et grunnvilkår at vi som mennesker er viklet inn i hverandres liv og verden sier Løgstrup, og peker på den gjensidige avhengigheten vi har til hverandre ved å si at «vi er hinandens verden og hinandens skæbne» (Løgstrup, 2010, s. 25). Vi lever i *interdependens*, en gjensidig avhengighet hvor det eksisterer en etisk fordring om at vi skal ta vare på hverandre. Denne gjensidige avhengigheten fører til at vi har makt over hverandres liv, og som Løgstrup (2010, s. 25) påpeker: «den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd». Lingås (2011, s. 28) sier at Løgstrup gjennom dette sitatet hevder at det ligger en empatisk dimensjon i våre relasjoner, som nærer våre etiske holdninger. Makten er et grunnvilkår som mennesket ikke kan tenke seg bort fra, og makten vil dermed eksistere i relasjonen mellom lærer og elev, samt mellom elev og elev.

Den etiske fordringen er for Løgstrup et krav som mennesket ikke kan tenke seg vekk fra fordi den ligger i vår tilværelse som et grunnfenomen. Fordringen må møtes, men Løgstrup (2010, s. 32) påpeker at det er opp til den enkelte hvordan fordringen blir møtt: «Det hører fordringen til, at den enkelte selv med hvad han nu måtte have i behold af indsigt, fantasi og forståelse skal se

at komme på det rene med, hvad den går ud på». Vår etiske bevissthet vekkes når vi møter når vi møter et annet menneske, fordi vi må gjennomføre en etisk refleksjon om hvordan vi skal handle. Etisk bevissthet i lys av den etiske fordring faller dermed innenfor holdningsbegrepet til Asheim, fordi det sier noe om hvordan vi forholder oss til andre personer (Bergem, 2015, s. 156). Asheim (1997, s. 27) uttrykker at holdninger består av både en refleksiv komponent og en atferdskomponent, hvilket Løgstrups tenkning faller inn under ettersom den etiske fordring vekker den etiske bevisstheten i mennesket og gir grunnlag for etisk handling.

Arbeidet til Løgstrup har fått stor plass innenfor tanken om den gode lærer som ser sine elever. Læreren har et enormt etisk ansvar ved å være i et asymmetrisk maktforhold ovenfor sine egne og resten av skolens elever i den pedagogiske situasjonen, hvor autoritet og makt er viktige faktorer (Bergem, 2015, s. 101). Eleven og læreren vil ifølge Løgstrup leve i *interdependens* som samtlige andre mennesker, men i den pedagogiske situasjonen vil læreren ha særlig *makt* og *ansvar* ovenfor elevene. Denne makten må forvaltes på en hensiktsmessig måte for at tilliten til elevene ikke skal bli brutt, og læreren bør stille seg spørsmålet «hva vil den etiske fordring at jeg som moralsk subjekt skal gjøre nå?» (Eidhamar, Salvesen, Hølen, 2017, s. 54). Å stille et slikt spørsmål krever etisk bevissthet fra lærerens side. Bergem (2015, s. 101) påpeker at læreren hele tiden skal spørre seg selv hvordan han «kan, og bør, bruke sin posisjon til å hjelpe elevene til å realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter», og at dette «betinges bevissthet og ansvarlighet fra læreren». Den etiske fordringen legger opp til at læreren selv må være etisk bevisst i møte med elevene hvis de skal utvikle seg. Når elevene selv skal bli etisk bevisste så er det avgjørende at læreren selv innehar denne holdningen og verdien, som Asheim (1997, s. 27) påpeker: «det ikke læreren selv gjør, kan han ikke regne med at eleven vil gjøre».

## 2.4 LÆREPLANTEORI

I denne oppgaven er det gjennomført en analyse av Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE. Læreplanteori vil dermed være relevant og gjeldende for de dokumentene som har blitt studert. Opplæringsloven faller ikke inn under termen *læreplan*, men Imsen (2020, s. 215) påpeker at formålsparagrafen «angir viktige hovedprinsipper for selve loven, skolens virksomhet og læreplanene i skolen». Her finner vi som kjent verdigrunnlaget som det er stor konsensus om i samfunnet. Samtidig er det verdt å påpeke at Opplæringsloven, overordnet del og de fagspesifikke læreplanene ikke er isolerte enheter som holdes adskilt fra hverandre.

Overordnet del er forankret i formålsparagrafens verdigrunnlag, og prinsippene for danning skal ligge til grunn for arbeidet med fagplanene (Imsen, 2020, s. 291). Opplæringsloven (1998) § 2-4 omfatter i tillegg KRLE-faget spesifikt, og får naturligvis betydning i form av at den legger føringer for hvordan undervisningen gjennomføres i lys av KRLE-læreplanen. Dokumentene står i en sammenheng og er tilknyttet hverandre, noe som er med på å danne grunnlaget for at et utvalg av de nevnte dokumenter er analysert i denne oppgaven.

Goodlads (1979) teori om læreplanene danner en viktig ramme rundt oppgavens analyse og drøftingsdel fordi den sier noe om hele forløpet til en læreplan, helt fra idéstadiet til den er virkeliggjort og erfart. Innføringen av LK20 er et eksempel på en slik prosess. Gudem (1990, s. 41) peker på at Goodlad deler opp dette forløpet i ulike fremtredelsesformer, eller «fem ansikter» som hun kaller dem: *den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan*. I denne oppgaven er det den *formelle læreplanen* som blir analysert, som er den læreplanen som er vedtatt av det offentlige (Goodlad, 1979). I norsk sammenheng er det de nasjonale læreplanene som er formelle læreplaner, altså forskriftene til Opplæringsloven som skal styre innholdet i opplæringen (Imsen, 2020, s. 295). Her finner vi læreplanen i KRLE, og overordnet del, to dokumenter som skal ligge til grunn for undervisningen som gjøres i KRLE-faget. Dokumentene er derfor egnet i undersøkelsen av hvordan man kan løse dannelsingsoppdraget i faget, nettopp fordi de er en del av den formelle læreplanen som alle KRLE-lærere må forholde seg til i yrkesutøvelsen.

Det er samtidig verdt å påpeke at den formelle læreplanen i Norge gir plass for betydelig tolkningsrom, som igjen fører til at lærere kan oppfatte læreplanen på ulike måter (Imsen, 2020, s. 295). Selv om læreplanen er et vedtatt offisielt styringsdokument, så vil den være gjenstand for tolkning på ulike nivåer (Gudem, 1990, s. 42). En av årsakene til dette er at læreplanene er gjenstand for politiske kompromisser som fører til det store tolkningsrommet, noe KRLE-faget har vært særlig utsatt for gjennom å være et svært omdiskutert fag i det politiske landskapet (Plesner, 2016). Også det lokale arbeidet med læreplaner vil være med på å påvirke den endelige tolkningen av dokumentene, slik at den formelle læreplanen kan bli forstått og brukt på ulike måter av lærerne i klasserommet (Imsen, 2020, s. 295). Dette fenomenet kaller Goodlad (1979) for *den oppfattede læreplanen*, den fremtredelsesformen som har størst innvirkning på det som blir gjort i undervisningen. Denne masteroppgaven analyserer dokumenter fra den formelle

læreplanen, noe som er hensiktsmessig for å kunne bidra i KRLE-lærernes tolkningsarbeid når de skal legge til rette for at danningsoppdraget blir løst i sitt fag. Alle lærere i KRLE må forholde seg til overordnet del og læreplanen fordi de utgjør forskrifter til opplæringsloven, og de er dermed et felles bindeledd mellom lærerne rundt i landet. På bakgrunn av dette kan denne oppgaven gjennom analyse av *den formelle læreplanen* bidra til tolkningsmuligheter i *den oppfattede læreplanen* i KRLE-faget, ved å undersøke hvordan kritisk tenkning og etisk bevissthet spiller en viktig rolle i danningsoppdraget.

### 3 METODE

---

Valg av metode er naturligvis en viktig faktor i arbeidet med en masteroppgave. Jacobsen (2022, s. 15) viser til at alle seriøse forskningsprosjekt må ha en strategi, en *metode*, for hvordan forskeren skal frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metoden utgjør selve grunnlaget til undersøkelsen som er gjort, og har dermed en sentral rolle i løsningen av problemstillingen. Poenget er at problemstillingen skal besvares, eller løses, og at det skal være realistisk å få svar på den slik at undersøkelsen leder til ny og viktig kunnskap (Kvarv, 2021, s. 59). I denne prosessen blir metoden en *fremgangsmåte*, en måte å gå frem på for å kunne besvare det spørsmålet som problemstillingen løfter. Jacobsen (2022, s. 188) poengterer at «metoden bør velges etter hva slags problemstilling vi har», samtidig som ressursbegrensningen gjerne påvirker mulighetene for å bruke flere metoder kombinert. Problemstillingen i denne oppgaven er bred og åpner for flere ulike innganger, men forskningsspørsmålene danner en ramme som snevrer den metodiske innfallsvinkelen ned til dokumentanalyse. I dette kapittelet vil den metodiske fremgangsmåten bli drøftet inngående, med redegjørelse av hermeneutikken som vitenskapsteoretisk fundament for undersøkelsen.

#### 3.1 HERMENEUTIKK SOM VITENSKAPSTEORETISK FUNDAMENT

Denne delen av oppgaven tar for seg hermeneutikken som vitenskapsteoretisk fundament for metode- og analysedelen. Bakgrunnen for synet på hermeneutikk som et fundament i den metodiske delen er at dokumentanalyse som metode er hermeneutisk av natur. Gilje (2019) beskriver hermeneutikk som tolkning hvor vi søker å gjøre noe forståelig, der det umiddelbart fremstår som uklart eller uforståelig. Ved en tolkende tilnærming vil vi kunne få ny forståelse, og dermed ha et bedre grunnlag for å kunne trekke slutninger og presentere meninger. En tolkende tilnærming vil også kunne avdekke meninger og sammenhenger i ulike tekster og andre områder for menneskelige handlinger (Gilje, 2019). Hermeneutikken danner dermed et fundament for det dokumentanalyse handler om, nemlig et ønske om å få en bredere forståelse for fenomener som møter oss i skriftlige kilder.

Hermeneutikken som vitenskapsteori tar for seg noen helt grunnleggende trekk ved det å tilnærme seg blant annet tekster på en tolkende og undersøkende måte. Denne oppgaven tar for seg alt fra de minste enhetene i viktige styringsdokumenter som ord, og videre til analyse av



tekstenes innhold i et bredere teoretisk perspektiv. Hermeneutikken er viktig inn i denne prosessen, fordi den sier noe om det grunnleggende i et slikt analytisk arbeid. Ved å kretse rundt mindre enheter som ord, og helheten som dokumentene og tekstene utgjør, vil denne oppgaven bevege seg innenfor det som kalles den hermeneutiske sirkelen (Gilje, 2019, s. 244). Gilje (2019, s. 23) peker på den hermeneutiske sirkelen som en tolkningsprosess mellom deler og helhet, hvor forskeren stadig må revidere oppfatningene av helheten gjennom en «hermeneutisk sirkelrørsle» som vil utvikle vår forventingshorisont. Tolkningsaktiviteten som oppstår i den hermeneutiske sirkelen vil kunne føre til en bredere forståelse og mening i møte med dokumentene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Dette vil derfor utgjøre en sentral del av fundamentet for denne oppgavens metode- og analysedel.

Gilje (2019, s. 12) skiller mellom to tradisjoner innenfor hermeneutikken: den *hermeneutiske intensjonalismen* og den *filosofiske hermeneutikken*. De to tradisjonene har ulikheter som gjør at de skiller seg fra hverandre, men Gilje påpeker at de samtidig ikke er uforenelige, og at de med fordel kan dra nytte av hverandre. Den *hermeneutiske intensjonalismen* legger til grunn at det ligger en form for *intensjon* bak uforståelige handlinger og handlingsuttrykk, og søker å forstå disse (Gilje, 2019, s. 17). Denne formen for hermeneutikk gjør seg også gjeldene innenfor tekst som meningsfullt materiale, hvor målet er å forstå sosiale og kulturelle fenomen ved å vise til intensjonene til aktørene som har produsert teksten. I denne oppgaven er det den *filosofiske hermeneutikken* som vektlegges i størst grad, da den i hovedsak er rettet mot forskerens gitte forutsetninger av å eksistere som et forstående vesen i verden (Gilje, 2019, s. 12). Dette kan trekkes tilbake til den hermeneutiske spiral ved at forskeren alltid har med seg en «ballast» som har innvirkning på forventingshorisonten i møte med tekster.

Det er nemlig ikke sånn at vi møter deler og helheter uten noe form for fordommer, ettersom vi alltid bærer med oss en forforståelse når vi møter meningsfullt materiale som kan tolkes. Gilje (2019, s. 155) understreker dette tydelig: «Det er naivt å tru at vi kan møte verda utan føresetnader av noko slag». Fordommer er ikke nødvendigvis et negativt ladet begrep i møte med materialet, da det kan skape en bevissthet om tanker og tolkninger som man har på forhånd. Det er derfor viktig med et refleksivt forhold til data som skal analyseres, slik at det ikke oppstår feiltolkninger og misforståelser av aktørens intensjon (Gilje, 2019, s. 245). I denne oppgaven vil det innebære å møte tekster med en visshet av at forforståelser kan være med på å prege

tolkningen av dokumenter og tekster. Denne bevisstheten i møte med tekst som hermeneutikken gir er en grunnleggende del av humaniorafagenes sentrale metodeapparat, samtidig som det kreves en balansegang, for å forhindre at tekstene havner i skyggen på grunn av et forsterket fokus på å blokke ut egen forforståelse (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 22). Dette blir naturligvis et svært sentralt aspekt ved denne oppgaven for å hindre eventuelle feiltolkninger i analysearbeidet.

### 3.2 KVALITATIV DOKUMENTANALYSE

Tolkning av tekst er ikke noe nytt fenomen, snarere tvert imot. Helt fra den greske kulturen og frem til i dag har innholdet i ulike tekster og lover vært gjenstand for tolkninger og undersøkelser (Gilje, 2019, s. 237). Det har blitt utarbeidet en rekke metoder i lys av denne historiske utviklingen, og blant disse finner vi kvalitativ tekstanalyse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 163) viser til kvalitativ tekstanalyse som en hensiktsmessig metode når skriftlige tekster og dokumenter skal studeres, deriblant nasjonale styringsdokumenter. I denne oppgaven er det tre styringsdokumenter som er gjenstand for analyse, nærmere bestemt Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE. Ved anvendelsen av kvalitativ tekstanalyse vil det være mulig å si noe om styringsdokumentene på et dypere plan. En form for analytisk dimensjon i tekstanalyse er tolkningen av implikasjonene som tekster får i ulike situasjoner, eksempelvis hvordan læreplaner gir «ramme og retning» for praksisen i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Innholdet i dokumentene får dermed en rolle utenfor selve teksten som det er mulig å si noe om gjennom analyse og drøfting av funnene. Vi kan si at dokumentene blir en form for verktøy, hvor dokumentanalyse kan undersøke hvilke effekter og funksjoner dokumentene har (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 17). Dokumentanalysen blir således praksisnær og praksisorientert. Dokumenter er ifølge Asdal og Reinertsen (2020, s. 146) verktøy i form av at de kan bli brukt for å «oppnå, realisere, etablere, skape noe», som i denne oppgaven er mulighetene til å løse dannelsingsoppdraget. Rammene og retningene i Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE utgjør muligheter, utfordringer og begrensninger for læreren i løsningen av dannelsingsoppdraget, og en analyse av innholdet i disse styringsdokumentene gir mulighet for drøfting i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

En kvalitativ inngang til dokumentanalyse medfører at det er innholdet i tekstene som blir det sentrale i tolkningsarbeidet. Fokuset på innholdet i tekstene gjør at dokumentanalysen bygger på *tematisk innholdsanalyse*. Anker (2020, s. 40) viser til at tematisk innholdsanalyse betegner analyser hvor forskeren beskriver et tekstinhold og orienterer seg i et stort materiale. På denne måten blir dokumentanalyse en empirinær metode i form av at forskeren må tilnærme seg materialet og sette seg grundig inn innholdet i tekstene. Samtidig kan tematisk innholdsanalyse være problematisk ettersom analysen fører til at deler tas ut av en helhet. Anker (2020, s. 40) viser til at forskeren kan møte denne problematikken ved å veksle mellom å rette fokus på små enheter og større sammenhenger. En slik vekselvirkning ble beskrevet mer utdypende i det forrige delkapittelet om hermeneutikken. I denne oppgaven blir det således et poeng å trekke ut deler av de valgte styringsdokumentene og analysere disse, for til slutt å kunne si noe om hvordan KRLE-faget kan bidra til å løse dannelsingsoppdraget slik problemstillingen er utformet.

### 3.3 FORSKNINGSETISKE FAKTORER

I ethvert forskningsprosjekt vil det kunne oppstå etiske overveielser som legger føringer og forpliktelser for forskeren under gjennomføringen av forskningsarbeidet. Forskingen fører med seg et forskningsetisk *ansvar* som ikke kan bli ignorert eller tilsidesatt. Bakgrunnen for dette er blant annet at avgrensede kvalitative studier kan være av interesse for andre, og funnene kan være overførbare til andre studier (Anker, 2020, s. 110). Denne oppgaven kan bli lest av andre lærere og aktører i skolen som aksepterer funnene som gyldige og verdifulle i egen praksis og forskning. En forutsetning i så måte er at de må kunne betro seg til at studien er pålitelig, at analyseprosessen er rimelig, og at forskningsarbeidet generelt sett er gjennomført på en ansvarlig måte (Anker, 2020, s. 108). Arbeidet i denne oppgaven bygger derfor på et viktig prinsipp om at forskningsprosessen er gjennomført på en ansvarlig måte, sett i lys av det forskningsetiske ansvaret som prosessen fører med seg.

Redegjørelsen av hermeneutikken har allerede belyst noen av utfordringene i gjennomføringen av denne undersøkelsen, hvor blant annet forforståelse er et grunnleggende fenomen som vil eksistere i møtet med deler og helheter i empirien. Alle som skriver en mastergrad i KRLE vil ha med seg en forståelse av sentrale styringsdokumenter for faget gjennom mange år med tidligere studier, og det er simpelthen ikke mulig å gjennomføre et masterprosjekt med helt blanke ark. Selvrefleksjonen over forskerrollen og egen forforståelse i møte med materialet

utgjør således et viktig bidrag i sikringen av at prosjektet utføres på en ansvarlig måte sett under ett (Anker, 2020, s. 111). Allerede under utarbeidelsen av problemstilling og forskningsspørsmål vil det ligge visse forutinntattheter om hva man som forsker vil finne i studien av dokumentene. En antagelse eller hypotese i denne oppgaven ble således at det lå en sammenknytning mellom etisk bevissthet, kritisk tenkning og skolens overordnede dannelsingsoppdrag som kunne realiseres gjennom KRLE-faget. Denne antagelsen bygger nettopp på en inngående kunnskap om danning, etikk og filosofi gjennom flere år på lærerstudiet.

Forskerens selvrefleksjon fører oss over på et annet sentralt begrep i gjennomføringen av denne oppgavens analyse, nemlig *reliabilitet*. Postholm og Jacobsen (2018) viser i likhet med Anker til selvrefleksjon som en viktig faktor for forskningens kvalitet, hvor forskeren må reflektere systematisk over begrensningene til egen forskning, og hvordan gjennomføringen av undersøkelsen kan påvirke de endelige resultatene. I arbeidet med denne oppgaven har refleksjon over egen påvirkning og en tydeliggjøring av forskningsprosessen vært viktige elementer, hvilket totalt sett er med på å bygge opp under forskningens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) kan reliabilitet nærmest brukes synonymt med pålitelighet, hvor det sentrale i en kvalitativ studie blir den nevnte selvrefleksjonen som forskeren må være bevisst på i sitt arbeid. Den gjennomførte undersøkelsen må vekke tillit og være til å stole på (Jacobsen, 2022, s. 17). Det er også verdt å nevne at validitet, eller gyldighet, vanligvis inngår som et forhold i forskningens kvalitet, men da som oftest i *kvantitative* studier. Da denne oppgaven bygger på kvalitativ metode er det ikke nødvendig å redegjøre nærmere for validitet utover det som allerede er nevnt knyttet til hermeneutikk og selvrefleksjon, ettersom totaliteten av de forskningsetiske hensynene som er drøftet i dette kapitlet vil bidra til å sikre oppgavens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette understrekes ytterligere av det faktum at dokumentene som er analysert i oppgaven er nasjonale styringsdokumenter fastsatt av norske myndigheter.

### 3.4 UTVALG OG AVGRENSNING AV EMPIRI

I de fleste undersøkelser av en viss størrelse er det vanlig å gjøre et *utvalg* av empiri, data, som skal være gjenstand for analyse. For mange faller nok tankene umiddelbart på valget av antall informanter i et kvalitativt intervju når ordet *utvalg* brukes i forskningssammenheng, men kvalitative intervjuer utgjør bare en liten del av metodene som kan brukes i undersøkelser. I

denne oppgaven er det tekster, dokumenter, som analyseres, og dokumentene utgjør oppgavens data. Jacobsen (2022, s. 192) viser til at det også er nødvendig å gjøre et utvalg under analyse av tekster, ettersom tekster kjennetegnes av at de er omfattende og komplekse former for kvalitative data. Denne oppgaven kunne sannsynligvis ha blitt beriket med et stort utvalg tekster og dokumenter som empiri for å svare ut problemstillingen og belyse forskningsspørsmålene, men en masteroppgave har naturlige begrensninger når det kommer til både tid og omfang. Nettopp slike begrensninger utgjør det Jacobsen (2022, s. 191) omtaler som *utfordringer*, i form av at forskere sjelden kan undersøke alt de ønsker i et forskningsprosjekt. Det som således blir avgjørende er at forskeren er bevisst på valgene som gjøres i utvalget av empiri, og at klare argumenter ligger til grunn for dette utvalget (Jacobsen, 2022, s. 192).

I denne oppgaven består som tidligere nevnt det empiriske utvalget av Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE. To av dokumentene faller innenfor kategorien *formelle læreplaner*, de læreplanene som er vedtatt og gjeldende styringsdokumenter i skolen (Goodlad, 1979). Samtidig er det ingen hemmelighet at det *ideologiske* ansiktet til læreplanen også inneholder svært mye data i form av politiske begrunnelser og innspill fra miljøer som jobber med utdanningsforskning. Mange slike forarbeider og politiske innspill kunne utvilsomt ha vært svært interessante i denne oppgavens undersøkelse, men de har blitt valgt bort av flere grunner. Hovedargumentet er at denne oppgaven skrives på et lærerstudium hvor det praksisnære må være av særdeles stor betydning, noe som understrekes av at fakultetet påpeker i sine retningslinjer at masteroppgaven *skal* være praksisorientert (Høgskolen i Innlandet, 2023). Empirien i denne undersøkelsen har derfor begrenset seg til de *formelle* læreplanene samt Opplæringsloven, som er de dokumentene KRLE-lærere skal forholde seg til i sitt daglige virke.

Prinsippene om utvalg må følgelig også ha betydning for de utvalgte dokumentene som utgjør data i oppgaven. Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE består av mange sider med tekst, og det er ikke alt som vil være relevant i lys av oppgavens problemstilling. Jacobsen (2022) viser til at det er hensiktsmessig å skaffe seg en oversikt over empirien innledningsvis, for så å definere trekk i dokumentene som gjør at de er kvalifisert til analysen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven vektlegger visse fenomener som danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet, og deler av dokumentene som omfatter disse fenomenene vil være av særlig interesse for analyse. Kriteriene for at utvalgte enheter skal brukes i analysen må være

at de er styrt fullt og helt av problemstillingen (Jacobsen, 2022, s. 193). Det er likevel viktig å påpeke at de fleste oppgaver, denne er ikke noe unntak, har flere problemstillinger eller forskningsspørsmål (Jacobsen, 2022, s. 188). Eksempelvis kunne kanskje en analyse av paragraf 2-3 i Opplæringsloven som omhandler fritak fra religionsundervisningen ha sagt noe om betydningen av de ytre og kontekstuelle rammene for løsningen av dannelsoppdraget, men problemstillingen i denne oppgaven retter seg ikke direkte mot denne tematikken. Et dokument som derimot står sentralt i lys av problemstilling og forskningsspørsmålene er læreplanen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019). De fem bestanddelene av læreplanen som utgjør utvalget for analyse er *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, og kompetansemål og vurdering* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne sammenheng er det verdt å nevne at *vurderingsordning, gyldighet og innføring, fagkoder, timetall og fag- og timestfordeling* ikke inngår i analysen da de heller ikke vurderes som relevante i lys av oppgavens problemstilling. Kompetansemålene etter 4. trinn er også utelatt fra analysen, da denne masteroppgaven gjennomføres på grunnskolelærerutdanningen for 5-10. trinn. Når det gjelder Opplæringsloven og overordnet del så har begge dokumentene i sin helhet blitt gjennomlest flere ganger, hvorpå sentrale bestanddeler for oppgavens problemstilling har blitt valgt ut for analyse.

### 3.5 FREMGANGSMÅTE

Når det kommer til dokumentanalyse er det mange mulige måter å angripe arbeidet på, slik det også er med andre former for analyse. Det finnes ingen uttalt og akseptert fasit på fremgangsmåten i et masterprosjekt der tekster skal analyseres, da disse prosjektene alltid vil variere med tanke på innhold, problemstilling og data. Anker (2020, 11) påpeker at analysen gjerne oppleves som den vanskeligste delen av et masterprosjekt. Prøving og feiling blir således en naturlig del av analyseprosessen, hvilket også har vært tilfelle i arbeidet med denne oppgaven. Et eksempel på dette er at det i denne oppgaven ble forsøkt å etablere tydelige koder og kategorier for å forenkle analyseprosessen. Anker (2020, s. 75) viser til koding og kategorisering som en teknikk der et stort materiale blir systematisert, og hvor materialet får tydelige merkelapper, eksempelvis gjennom oppgavens teoretiske bakteppe. Store og kompliserte fenomener og tekstutdrag blir i tekstanalytisk sammenheng *forenklet* og redusert i et slikt arbeid. Det som tidlig viste seg som en utfordring i denne oppgaven var det faktum at *danning, kritisk tenkning* og *etisk bevissthet* alle viser seg som kompliserte og omfattende begreper under den teoretiske redegjørelsen. Når ingen kan si direkte hva danning *er* på

bakgrunn av at det er et abstrakt begrep, så vil det også være komplisert å redusere danning til forenklete koder. Denne erkjennelsen førte til at danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet heller ble sett på som overordnede *fenomener* i analysearbeidet, uten at de ble redusert til enkle ord, koder og kategorier.

Det som derimot viste seg hensiktsmessig var å gå inn i empirien med et helhetlig blikk basert på de metodiske refleksjonene som var gjort på forhånd. Kvalitativ dokumentanalyse, tematisk innholdsanalyse og hermeneutikk skapte en ramme som gjorde analysen til en helhetlig prosess. Jacobsen (2022, s. 188) viser til at flere forskningsspørsmål og problemstillinger gjør det hensiktsmessig med ulike metodiske tilnærminger underveis i prosjektet. De nevnte metodene ga gode inngangsmuligheter til analysen selv om de alle kan plasseres under samme paraply. Analysen er gjort kronologisk, eller hierarkisk, fra Opplæringsloven via overordnet del til læreplanen i KRLE. Hermeneutikken har allerede blitt nevnt som vitenskapsteoretisk fundament og i forbindelse med forskningsetikk, men det viste seg også tidlig i analysearbeidet at hermeneutikken fikk en sentral plass også i selve analyseprosessen. Gilje (2019, s. 238) peker på hermeneutikken som en *metode* i seg selv, en form for fremgangsmåte i tolkningsarbeidet. Analysen har beveget seg fra deler av de enkelte dokumenter, til helheten av dokumentet, samt blitt sett i relasjon til de andre dokumentene underveis. Dette har gjort det mulig å skaffe en dypere forståelse av dokumentene i analysen gjennom den hermeneutiske spiralen. Utdrag fra empiri har naturligvis begrenset verdi som isolerte enheter, og denne analysen har følgelig vektet en tolkende og drøftende prosess i lys av hermeneutikken hvor teori har blitt dratt inn. Anker (2020, s. 44) peker på at alle gode analyser trekker inn teori i tillegg til det empiriske materialet slik at det blir mulig å se empirien i lys av noe, og dermed få et skjerpet blikk etter interessante perspektiver. Dette har kanskje vært spesielt viktig i denne analysen, da det ikke foreligger eksplisitte koder og kategorier, men heller overordnede fenomener i form av danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet som er omhandlet i teorikapittelet.

## 4 ANALYSE

---

I dette kapitlet analyseres Opplæringsloven, overordnet del og læreplanen i KRLE. Relevante funn i dokumentene blir drøftet opp mot relevant teori fra teorikapitlet i oppgaven. Kapitlet avsluttes med en kortfattet oppsummering av de vesentligste funn og tendenser.

### 4.1 OPPLÆRINGSLOVEN

Opplæringsloven er et svært sentralt dokument i den norske skolen, i form av at den fastsatt av Stortinget og gir skolens overordnede oppgave (Imsen, 2020, s. 214). Det er det helt nødvendig å inkludere dette dokumentet i en analyse hvor sentrale styringsdokumenter skal undersøkes. Selve loven er ikke så omfattende med sine seksten kapitler og tilhørende paragrafer, men innholdet er styrende og av stor interesse for alle lærere som underviser i skolen.

Opplæringsloven tar innledningsvis for seg «Formålet med opplæringa» gjennom paragraf 1-1 (Opplæringslova, 1998). Dette danner grunnlaget for at denne delen av loven ofte refereres til som *formålsparagrafen*, og det er neppe en tilfeldighet at nettopp denne paragrafen kommer først i dokumentet. Imsen (2020, s. 215) viser til at de delene som får plass tidlig i lovverket gjerne er av stor symbolsk betydning. I så henseende må vi forstå formålsparagrafen som et av de viktigste punktene i hele Opplæringsloven, og dermed også i skolens styringsdokumenter som helhet. Da er det også av relevans at formålsparagrafen impliserer et dannelsoppdrag. Det heter i Opplæringslovens paragraf 1-1 at skolen «skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998). Denne formuleringen i Opplæringsloven er i tråd med Asheims (1997, s. 268) sammenfatning, hvor han påpeker at formålet i en formålsparagraf er å formidle danning. Danning nevnes ikke flere ganger i dokumentet i noen av de påfølgende kapitlene. Likevel er dette punktet et helt avgjørende funn i analysen fordi det sier helt eksplisitt at danning er en del av skolens overordnede oppgave, og skolen *skal* legge til rette for og fremme danning. Dannelsoppdraget er dermed lovbestemt og førende for undervisningen. Dette gjelder for alle fag som inngår i norsk skole, inkludert KRLE-faget som denne oppgaven omhandler. Samtidig utdypes det ikke noe videre om hva danning *er* eller hvordan danning *skjer*. Det blir derfor nødvendig med en analyse av overordnet del og den fagspesifikke læreplanen i KRLE, for å se hvordan dannelsoppdraget blir utdypet og presentert på et detaljert nivå.



Paragraf 1-1 i Opplæringsloven er også eksplisitt i beskrivelsen av verdiformidlingen som ligger til grunn for opplæringen, samt hva skolen skal vektlegge i arbeidet med elevene. Her heter det at «elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Opplæringslova, 1998). Ordlyden er lik formålsparagrafens ledd om danning, ved at ordet «skal», en bøyning av verbet *å skulle*, anvendes innledningsvis. Det er dermed etablert at skolen har et ufravikelig ansvar for å lære elevene å tenke kritisk og handle etisk, og at dette også gjelder i KRLE-faget selv om faget ikke nevnes eksplisitt. Et spennende moment med formuleringen i dette punktet er uttrykket «handle etisk», ettersom det ifølge Vetlesen (2007, s. 9) vanligvis er ordet *moral* som anvendes når det kommer til handling innenfor etikken. Ved at formålsparagrafen bruker «handle etisk», kan det virke som om loven legger til rette for en tilnærming som omfatter både det *kognitive* og det *atferdsmessige* i form av handling. Et slikt syn forankres ytterligere ved at etikk i seg selv er knyttet til både refleksjon og handling, og at å handle etisk kan se ut til å favne om begge disse aspektene (Vetlesen, 2007, s. 9). Etisk handling krever derfor etisk bevissthet i slik det kommer frem av teorien i denne oppgaven. Likevel er både det å tenke kritisk og handle etisk to svært generelle uttrykk i Opplæringsloven, og det er derfor nødvendig å videreføre analysen videre i styringsdokumentene for å få bredere innsikt i fenomenene.

Videre i analysen er det interessant å merke seg at ordet *kritisk* også kommer til uttrykk enda en gang i Opplæringsloven, nærmere bestemt i paragraf 2-4 «Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk» (Opplæringslova, 1998). Dette funnet er interessant i seg selv, da KRLE-faget er det eneste faget som er viet en helt egen paragraf i loven. Her kommer det frem at «undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte» og at «dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna» (Opplæringsloven, 1998). Disse formuleringene kan forstås slik at *all* undervisning i KRLE *skal* være kritisk uavhengig av tema, uten at det utdypes videre hva som ligger i dette. Likevel må vi gå ut ifra at ordet «kritisk» i denne sammenheng er positivt ladet, slik Fastvold (2009, s. 22) omtaler begrepet. *Kritisk undervisning* som uttrykk gir heller ingen gode implikasjoner til hva dette dreier seg om i det store og hele. Undervisning er i seg selv et vidt begrep som fanger et bredt spektrum av aktiviteter, alt fra lærerens formidlinger til elevenes arbeidsaktiviteter og samhandling seg

imellom. Formuleringene i formålsbeskrivelsene i paragraf 2-4 kan likevel se ut til å gi KRLE-faget en sentral plass når det kommer til kritisk tenkning i skolen.

Oppsummert kan vi si at analysen av Opplæringsloven har synliggjort flere interessante funn. Et funn i seg selv er at loven bruker overordnede formuleringer som ikke utdyper innholdet i paragrafene. Mangelen på konkrete beskrivelser av danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet gjør det nødvendig å flytte analysen videre til de underordnede styringsdokumentene slik at relevant teori kan trekkes inn i større grad. Likevel kan vi si at det ikke ser ut til å være noen *begrensninger* i loven hva angår danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet. Faktumet er at loven understreker tydelig at opplæringen *skal* fremme danning, *skal* lære elevene å tenke kritisk og handle etisk, og at undervisningen i KRLE *skal* være kritisk (Opplæringslova, 1998). Her ligger det flere absolutte føringer som lærere ikke kan fravike, og formuleringene gir således *muligheter* til å arbeide med kritisk tenkning, etisk bevissthet og danning. Mulighetene og føringene i Opplæringsloven danner dermed en viktig ramme for analysen av læreplandokumentene.

## 4.2 OVERORDNET DEL

Funnene i analysen av Opplæringsloven pekte i retning av overordnede og generelle formuleringer. I denne delen av oppgaven beveger analysen seg videre til overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), som er med på å fastsette innholdet i opplæringen i kraft av å være forskrift til Opplæringsloven. Overordnet del består av tre kapitler med underpunkter, som tar for seg *opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning*, og *prinsipper for skolens praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

### 4.2.1 Dannelsoppdraget i overordnet del

Overordnet del understreker sammenhengen mellom forskrift og lov med en gjengivelse av formålsparagrafen i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), og etablerer med dette en tydelig *sammenheng* mellom dokumentene. Analysen av Opplæringsloven viste at skolens dannelsoppdrag fastsettes i formålsparagrafen uten noen videre utbrodering av danning som fenomen. Innledningsvis i overordnet del fremkommer det at overordnet del «tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til

alle deltakere i grunnopplæringen», hvilket betyr at danning vektlegges i dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Dette sitatet gjør at det umiddelbart kan se ut som danning og kompetanse utgjør to adskilte områder. Ved videre analyse av overordnet del kan det likevel tyde på at danning og kompetanse er to områder som er tilkoblet hverandre. Vi kan blant annet lese at «faglig læring er en sentral del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen», hvor overordnet del tydelig understreker at det faglige arbeidet i de ulike fagene skal bidra til *danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Overordnet del peker på at innholdet i fagene angis av de enkelte læreplaner, og bygger på den følgende definisjonen av kompetanse: «*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Vi ser gjennom de belyste formuleringene at overordnet del knytter det faglige innholdet til dannelsesprosessen, hvor læreplanene for fagene med kompetansemål får en sentral rolle. Det er nettopp denne koblingen mellom danning og kompetanse som er gjenstand for kritikk fra Fauskevåg (2022), som antyder at danning og kompetanse er to ulike former for kunnskap. Kompetansedefinisjonen sier at elevene skal *anvende* kunnskaper, *mestre* utfordringer og *løse* oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Disse formuleringene om kompetanse i overordnet del vektlegger det instrumentelle i form av at problemløsning og mestring blir uttalte mål i læreplanen, hvilket ifølge Fauskevåg er lite forenelig med et dannelsesperspektiv. Imerslund (2000, s. 108) virker også å være kritisk til koblingen mellom danning og kompetanse, ved sitt kjente utsagn om at «dannelse betegner menneskets holdning, kompetanse betegner menneskets beholdning». Samtidig sier overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) at kompetanse også «innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning», som i lys av denne oppgavens teori er fenomener som vil falle inn under kategorien *holdninger*. Asheim (1997, s. 27) påpeker at holdninger inneholder både en refleksiv komponent og en atferdskomponent, hvilket gjør at kompetansebegrepet i overordnet del favner om både det *instrumentelle* og det *ikke-instrumentelle* med de nevnte formuleringene. Overordnet del synes å være bevisst på viktigheten av holdninger, da det i dokumentet heter at «kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk», samt at «refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk

vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Synliggjøringen av holdningskomponentene gjør at kompetansebegrepet i overordnet del inneholder en tydelig dannelsdimensjon, og dermed åpner for at fagene kan arbeide med holdninger i dannelsesarbeidet.

Overordnet del vektlegger faglig læring som en sentral del av dannelsoppdraget, hvilket er et funn som det i seg selv er verdt å se nærmere på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det som skjer i de ulike fagene og i arbeid med de ulike læreplanene skal utfra det vi leser i overordnet del, bidra inn i *danningsprosessen*. Et slikt syn på danning som overordnet del her skisserer, er i tråd med Klafki, som påpeker at elevene må møte et faglig innhold som de tar til seg og forbinder til egen verden. I Klafkis tenkning må det eksemplariske være til stede i undervisningen for å skape denne koblingen til elevenes egen verden, slik at selvstendig og kritisk tenkning blir muligjort (Jøsok & Elvebakk gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 60). Når overordnet del peker på at faglig læring er en del av danning, så må det likevel i lys av teori ligge visse forutsetninger til grunn med tanke på *hva* det faglige består av. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) understreker at det faglige innholdet blir regulert av de respektive læreplanene, og innholdet i læreplanene får således stor innvirkning på i hvilken grad dannelsoppdraget kan løses. Likevel er det verdt å merke seg at overordnet del vektlegger at *verdier* skal ha en sentral plass i opplæringen, og at opplæringen i fag skal ses i lys av verdiene. Det heter i dokumentet at «skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Arbeidet som er knyttet til danning i opplæringen må følgelig også bygge på opplæringens verdigrunnlag.

Dette understrekes ytterligere når overordnet del beskriver at ledere og lærere i skolen jevnlig må «reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Danning er jo nettopp et av de uttalte målene i norsk skole i form av det overordnede dannelsoppdraget, og må dermed i lys av overordnet del ses i *sammenheng* med verdiene i opplæringen som vi har sett i analysen av Opplæringsloven. Overordnet del kan således ses i sammenheng med Klafki, som påpeker at materiale danningsteorier innebærer at elevene tilegner seg samfunnets vektlagte kulturelle verdier (Hohr, 2011, s. 164). Betydningen av verdier kan også leses i formålsparagrafen som blir gjengitt i overordnet del, hvor det kommer frem at opplæringen i

skolen skal gi elevene «kulturell innsikt og forankring», før en rekke verdier listes eksplisitt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Samtidig heter det også i overordnet del at «danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Isolert sett vil dette kunne se ut som en passiv og material form for danning, hvor elevene dannes gjennom tilegnelse av verdier som ligger i kulturen. Denne formen for danning kan også knyttes til *paideia* hvor den enkelte formes av fellesskapet rundt, og kulturen som er knyttet til omgivelsene skaper en viktig ramme for danning (Straume, 2013, s. 67). Når overordnet del bruker begreper som *innsikt*, *kunnskap* og *forankring* når det kommer til verdier og kultur så fremstår det likevel ikke som om elevene skal *tilegne* seg visse kultur og verdier helt ukritisk. Dette bygger på at refleksjon og kritisk tenkning også blir fremmet i tilknytning til kompetansebegrepet.

For når overordnet del eksplisitt beskriver at refleksjon og kritisk tenkning «henger sammen med utviklingen av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), så må vi gå ut ifra at dette bygger på andre deler av dokumentet. *Opplæringens verdigrunnlag* fastslår at praksisen i skolen skal bygge på verdiene i opplæringens formålparagraf, at verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet, og at verdiene må gjøres *levende* og få *betydning* for elevene gjennom utvikling av *holdninger* og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Elevene får på denne måten en mulighet å møte verdiene, og ta stilling hvordan verdiene kan være viktige i eget liv. På denne måten åpner også overordnet del for det Klafki kaller formal danning, hvor elevenes subjektive utfoldelse i utviklingen av egen identitet blir ivaretatt (Hohr, 2011, s. 164). Dette synet på danning blir også diskutert av Straume (2013, s. 25) som peker på en konseptualisering der et refleksivt tankesett står i sentrum, hvor subjektets evne til refleksjon og problematisering av tradisjonene blir vektlagt. De ulike tilnærmingene til verdier og kultur gjør derfor at overordnet del virker å balansere mellom material og formal danning i en form for vekselvirkning hvor elevene både får innsikt i verdiene, samt muligheten til å ta dem til seg.

Det som virker å være et sentralt punkt i analysen av overordnet del er at dannelsesprosessen hele veien vektlegger en viss *aktivitet* fra elevenes side. Elevene skal ikke bare få innsikt i verdier, de skal *bruke* verdiene for å utvikle holdninger, gjennom blant annet kritisk tenkning

og refleksjon. Der Fauskevåg (2022) peker på danning som et mer passivt prosjekt hvor elevene skal formes av verden, så legger overordnet del til rette for muligheter der elevene aktiviseres i møte med faglig innhold, hverandre og seg selv. Vi ser at verdier og holdninger kan knyttes opp mot dannelsingsoppgaven, men det står likevel lite konkret om hva danning faktisk *er*. Samtidig vektlegger overordnet del en forklaring på når danning *skjer*, hvilket ser ut til å være gjennom flere omfattende prosesser. Det heter i overordnet del at danning skjer når «elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn», at de dannes «gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen», og at «elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre heter det at danning skjer når elevene «arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre», at de «dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave», og at danning skjer når «elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Danning skjer altså i svært mange ulike situasjoner ifølge overordnet del, og beskrivelsene i dokumentet fremstår som altomfattende ved første øyekast. Denne overgripende beskrivelsen av når danning skjer virker blant annet å være en bakenforliggende årsak til at Fauskevåg (2022) beskriver retningslinjene for danning som *uklare* i dagens læreplan. Likevel må lærere kunne anse beskrivelsen av når danning *skjer* som eksplisitte beskrivelser av «dannende undervisning», som de er forpliktet til å følge i kraft av at overordnet del er et gjeldende styringsdokument. Her ligger også grunnmuren for didaktisk planlegging og gjennomføring av dannende undervisning i KRLE-faget. Det kan argumenteres for at denne vide åpningen til når danning skjer vil være fruktbar i form av at mange aktiviteter vil falle inn under den vide beskrivelsen, samtidig som det legger et stort ansvar på læreren når handlingsrommet skal brukes. Likevel er det mulig å trekke ut fra overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) at elevene skal være *aktive* i egen dannelsingsprosess gjennom at de blant annet skal *arbeide* og *bryne* seg på utfordringer.

Beskrivelsene av når danning skjer står heller ikke isolert i overordnet del, da det eksisterer et overordnet mål for dannelsingsprosessen i opplæringen. Det heter at den livslange

danningsprosessen som grunnopplæringen er en del av, har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål», og at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Igjen finner vi uttrykk for den aktive eleven som er deltakende i sin egen dannelsingsprosess. Overordnet del vektlegger frihet, selvstendighet, men også at elevene skal forstå seg selv. Slike formuleringer må kunne bli forstått som et uttrykk for «respekt for elevens særegne behov for utfoldelse og selvrealisering» som Høhr (2011, s. 164) trekker frem som et sentral trekk ved de formale danningsteoriene. En form for selvforståelse hører også til den etiske bevisstheten slik Taylor (1998) beskriver, hvor han tar for seg mennesket som et selvfortolkende dyr som vurderer sine handlinger opp mot fenomener utenfor det selv. Samtidig vektet *ansvarlighet* og *medmenneskelighet*, samt *forståelsen av andre og verden*, og *gode valg i livet*. Det er mulig å se alle disse punktene i et holdningsperspektiv, da de er det Asheim (1997, s. 27) omtaler som *ønskelige atferder* i fellesskapet, hvilket betyr at overordnet del har utvikling av holdninger som en del av sitt dannelsingsmål. Elevene er neppe ansvarlige og medmenneskelige i lys av teoretikere som Løgstrup (2010), med mindre de faktisk gjør noe med den etiske fordringen som oppstår i møtet med den andre. Samtidig krever gode valg og forståelse av andre og verden at vi er kritiske på den positive måten som Fastvold (2009, s. 23) beskriver, hvor vi tilnærmer oss noe på en undrende og reflekterende måte. Dette trenger ikke nødvendigvis å oppfattes som en måte å tilnærme seg verden på hvor elevene skal forme og påvirke det rundt seg, men heller en måte å forstå og reflektere rundt normative og moralske aspekter som eksisterer i ulike fenomener slik Fauskevåg (2022) beskriver.

#### 4.2.2 Kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del

Funnene i analysen av overordnet del har så langt vist at kritisk tenkning, forståelse og evne til refleksjon blir nevnt i tilknytning til dannelsingsoppdraget, blant annet gjennom koblingen til kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det kan også tyde på at dannelsingsmålet i overordnet del samsvarer i stor grad med kritisk tenkning og etisk bevissthet som *holdninger*, i form av at elevene skal forstå seg selv, andre og verden rundt. Kritisk tenkning blir nevnt eksplisitt i kompetansebegrepet, men også i tilknytning til utviklingen av holdninger. Samtidig blir refleksjon og forståelse nevnt flere ganger, og knyttes opp til etisk vurderingsevne som det i lys av oppgavens teori er mulig å plassere under begrepet etisk bevissthet. Funnene fra analysen knyttet til begrensningene og mulighetene for arbeid med

danning i overordnet del kan gi inntrykk av at kritisk tenkning og etisk bevissthet er særlig relevant, og at disse verdiene og holdningene står i en *særstilling* i danningssammenheng.

Hvordan er så mulighetene i overordnet del når det kommer til arbeid med kritisk tenkning og etisk bevissthet? Overordnet del vektlegger «sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen», og at dette er momenter som skolens ledere og lærere må reflektere over (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Opplæringen har som kjent et overordnet dannelses- og utdanningsoppdrag som kommer tydelig fram under prinsippene for læring, utvikling og danning, hvor det heter at grunnopplæringen er en viktig del av den livslange dannelsesprosessen til elevene. Samtidig heter det under opplæringens verdigrunnlag at «skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Opplæringen skal være dannende ifølge overordnet del, og opplæringen skal bygge på verdiene i formålsparagrafen. Det virker derfor nødvendig å se på sammenhengen mellom verdigrunnlaget og dannelsesoppdraget i overordnet del for å kunne basere opplæringen på en helhetlig tilnærming.

I opplæringens verdigrunnlag forklares og utdypes formålsparagrafen som har blitt analysert tidligere i oppgaven, hvilket åpner for muligheten til å forstå verdiene på et dypere plan. På bakgrunn av analysen av danning i overordnet del tyder funnene på at kritisk tenkning og etisk bevissthet utgjør et helhetlig holdningsgrunnlag som er sentralt i et dannelsesperspektiv. Interessant her er det at overordnet del tar for seg kritisk tenkning og etisk bevissthet sammen i punkt 1.3 under «Opplæringens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er legitimt å tenke at disse verdiene, holdningene, ikke er tilfeldig plassert sammen i et av skolens viktigste styringsdokumenter, men at de hører sammen. Innledningsvis i punkt 1.3 heter det at skolen «skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I lys av dette *skal* elevene blant annet «bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte», «vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» og «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre heter det også at «elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» skal bli utviklet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).



Det er interessant å se i hvilke sammenhenger de ovennevnte aktivitetene blir satt i. Når *fornuften skal brukes* så er det i møte med «konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer», samt at den etiske bevisstheten er «å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Punkt 1.3 virker å legge opp til en rekke aktiviteter som skal bli brukt i forskjellige sammenhenger. Umiddelbart kan det virke som om det *instrumentelle* vektet i stor grad når funnene her blir sett under ett. Eleven skal bruke fornuften *systematisk* i møte med *konkrete utfordringer*, og *vurdere ulike kilder*. Som Børresen (2020) påpeker har kritisk tenkning en tendens til å bli redusert ned til ferdigheter og teknikk, en form for fremgangsmåte i møte med noe. I tilknytning til dette synspunktet er det derfor påfallende at *metode* nevnes i punkt 1.3, hvor det blant annet står at «metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Børresen (2020) uttrykker også bekymring for at det kritiske ofte blir redusert til kildekritikk, hvilket er interessant når punkt 1.3 sier at elevene nettopp skal «vurdere ulike kilder».

Det er også naturlig å trekke linjer til Fauskevåg (2022) som viser til at kritisk tenkning i kompetansebegrepet som en *ikke-instrumentell* dimensjon, men at kritisk og etisk refleksjon ifølge han blir vektlagt i sammenheng med problemløsning og metode i LK20. Nå er det ikke kompetansebegrepet som er gjenstand for analyse i punkt 1.3, men det er likevel verdifulle sammenhenger i form av at ikke-instrumentelle dimensjoner kan se ut til å bli satt i sammenheng med det *instrumentelle*, der elevene skal lære seg teknikker. Samtidig har vi sett under analysen av danning i overordnet del at både kritisk tenkning og etisk bevissthet kan bli forstått som holdninger opp mot dannelsingsmålet, hvor det instrumentelle ikke nødvendigvis kommer til uttrykk fullt så tydelig. De ulike fremstillingene gjør derfor at det ser ut som om det er en form for spenning innad i overordnet del. Punkt 1.3 ser ut til å vekte en form for *distanse* til verden slik Fauskevåg (2022) beskriver det i større grad enn i de andre delene av analysen, ved at det kommer frem eksplisitt at elevene skal *påvirke* og *undersøke*. Likevel påpeker Børresen (2020) at områder som kildekritikk og en distanse til verden er *verdifullt i seg selv*, men at en skeivfordeling hvor kritisk tenkning blir en ren teknikk og filosofi blir ignorert vil være problematisk.

Selv om det i hovedsak ser ut til å være det instrumentelle som blir vektet i denne delen av det analyserte materialet, så eksisterer det også tydelige tegn på ikke-instrumentelle dimensjoner. Når det i punkt 1.3 heter at etisk bevissthet er å «veie ulike hensyn mot hverandre» for å «være et reflektert og ansvarlig menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), så åpner dette for en rekke mulige innfallsvinkler. Utviklingen av elevenes evner til å foreta etiske vurderinger og være fortrolige med etiske problemstillinger blir også vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). *Hva* som gjør at elevene må gjøre slike vurderinger, og *hvilke* etiske problemstillinger, blir ikke utdypet videre. Dette åpner for den mulighet at læreren kan trekke inn ulike fenomener i dette arbeidet slik at elevenes evner til etisk vurdering blir utviklet i tråd med styringsdokumentet. Som Taylor (1998) påpeker velger vi nærmest hvem vi vil være som menneske når vi navigerer i det etiske landskapet som eksisterer i fenomenene utenfor oss selv. Den moralske virkeligheten som eksisterer i verden er med på å forme oss, ved at vi må gjøre sterke vurderinger på bakgrunn av vår etiske bevissthet. Det å *veie ulike hensyn mot hverandre* slikt det fremkommer i punkt 1.3 kan se ut til å være en instrumentell teknikk ved første øyekast, men slik som Taylor beskriver det så kan det også bli forstått som et filosofisk anliggende hvor fenomener utenfor mennesket gir normative verdier. Dette vil være en form for refleksjon over normative verdier som verden inneholder, hvor det er utenforliggende fenomener som former mennesket, slik Fauskevåg (2022) ser på som fruktbart.

#### 4.3 LÆREPLANEN I KRLE

Vi har sett i analysen av overordnet del at dokumentet vektlegger faglig innhold i løsningen av dannelsoppdraget, hvilket betyr at det er fagene som ser ut til å stå i sentrum av dannelsesarbeidet. Kritisk tenkning og etisk bevissthet ser ut til å kunne ha en sentral plass i arbeidet. Læreplanen i KRLE er et relativt kort dokument, omtrent halvparten av omfanget til overordnet del, men er naturligvis særdeles viktig for det som skal foregå i faget. Hvordan kommer så kritisk tenkning og etisk bevissthet til uttrykk i KRLE-læreplanen? Gjennomlesingen av læreplanen i KRLE viser raskt at ordene *danning* eller *dannelse* ikke blir nevnt eksplisitt i noen av dokumentets deler. En mulig inngang i arbeidet med dannelsoppdraget vil være å se til kritisk tenkning og etisk bevissthet som verdier, holdninger og arbeidsmåter for å angripe oppdraget på en hensiktsmessig måte i lys av funnene i Opplæringsloven og overordnet del.

#### 4.3.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Læreplanen i KRLE starter med den overordnede tittelen «Om faget» hvor det kommer fire påfølgende underkapitler med tilhørende tekst, der det første av disse kapitlene er «Fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den aller første setningen i læreplanen beskriver at «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Umiddelbart tyder dette på å være et svært sentralt funn av flere grunner. Som Imsen (2020) har påpekt er rekkefølgen på innholdet i læreplaner og styringsdokumenter neppe tilfeldig, og det må også legges til grunn i konteksten av denne analysen. Vi ser at KRLE omtales som et *sentralt* fag, når det kommer til at elevene skal forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Dette må kunne anses som et hovedanliggende i faget med tanke på at det står helt øverst og innledningsvis i dokumentet. Setningen gir en klar forbindelse og er nærmest ordrett lik funnet knyttet til dannelsesmålene i overordnet del hvor vi så at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det virker dermed som om det er en klar og tydelig sammenheng mellom dannelsesoppdraget i overordnet del og de målene som fremmes der, og det *sentrale* som ligger til grunn i KRLE-læreplanen.

I analysen av overordnet del tydet det på at formuleringene knyttet til at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden» kunne ses i klar sammenheng av både de *verdiene* og *holdningene* som kritisk tenkning og etisk bevissthet viser seg å være, i lys av teoretiske perspektiver. At KRLE faget da står sentralt i dette arbeidet med elevene, må kunne tolkes som et uttrykk for at kritisk tenkning og etisk bevissthet også må gjøre seg gjeldende i selve faget. Det heter videre under fagets relevans og sentrale verdier i KRLE-læreplanen at «KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det etiske vektlegges dermed også eksplisitt i læreplanen, i tilknytning til refleksjon og dømmekraft. I redegjørelsen og drøftingen av teorien i denne oppgaven ble blant annet etisk refleksjon synliggjort som en viktig del i vekkingen av den etiske bevisstheten i lys av Løgstrup (2010), hvor vi som mennesker må tenke over hvordan vi handler i møte med andre mennesker. Samtidig viste Taylor (1998) at vi som mennesker gjør en etisk selvrefleksjon når vi velger hvem vi vil være, når vi søker å *forstå oss selv* i lys av etiske fenomener i ute i verden. Når den etiske refleksjonen forløses i form av en handling, så har det oppstått en dydig atferd basert på den etiske bevisstheten, som ifølge Asheim (1997) må betegnes som en *holdning*. Ved at KRLE-læreplanen vektet etisk refleksjon,

så kan dette forstås som et uttrykk for fagets relevans i anvendelse av etisk bevissthet som verdi i utviklingen av holdninger. Når den etiske refleksjonen blir satt i sammenheng med *samfunnsutfordringer* så kan dette forstås som en bred term der en rekke utfordringer kan bli brukt i undervisningen.

Videre står det også beskrevet at «alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen», at *verdispørsmål* i KRLE behandles på «bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforskning av slike tradisjoner og ideer», samt at «elevene skal bli kjent med verdiene som skolen og samfunnet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette er et interessant funn da det virker å være slik at KRLE-faget skal koble opplæringens verdigrunnlag til religiøse og filosofiske tradisjoner, og at disse ulike tradisjonene skal spille inn i realiseringen av verdigrunnlaget. En slik form for formulering kan bli tolket som konkrete føringer for innholdet i faget. Ved første øyekast kan dette se ut til å være *begrensende* på bakgrunn av forankringen i religion, men det er samtidig viktig å påpeke at kritisk tenkning og etisk bevissthet er to verdier fra verdigrunnlaget som i lys av denne oppgavens teori har sterke røtter til *filosofi*. Det å være kritisk er eksempelvis ifølge Fastvold (2009, s. 23) i filosofisk sammenheng forbundet med å være åpen, undrende, reflekterende og undersøkende. Samtidig vekter også Børresen (2020) at det filosofiske ved det kritiske burde ha en større plass innenfor kritisk tenkning, ved at elevene forholder seg til «objektivitet, sannhet og rett». Dessuten er naturligvis etisk bevissthet tilknyttet filosofien av natur, da etikken utgjør en gren innenfor filosofiske tradisjoner hvor søken etter rett og galt, og de gode handlingene og dydige holdningene står i sentrum. På bakgrunn av disse funnene og perspektivene kan det fremstå som det er svært gode muligheter for å jobbe med kritisk tenkning og etisk bevissthet i lys av opplæringens verdigrunnlag slik læreplanen i KRLE er formulert innledningsvis. Læreplanen i KRLE stadfester også funnet fra Opplæringslovens paragraf 2-3, når den sier at «Opplæringsloven legger føringer for at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vektleggingen av det *kritiske* i KRLE-faget presenteres og stadfestes dermed igjen i styringsdokumentene.

#### 4.3.2 Kjerneelementer

Det neste underkapittelet i læreplanen er «Kjerneelementer». De kjerneelementene som listes opp i KRLE-læreplanen er fagspesifikke, og er derfor ikke beskrevet verken i Opplæringsloven eller overordnet del. Samtidig er ikke alle kjerneelementene nødvendigvis relevante i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven, og det er derfor kun relevante funn som blir trukket ut i analysen også her. Et av funnene som må trekkes frem som sentralt er punktet som heter «Etisk refleksjon», hvor det innledningsvis står at «elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper», og at «etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Igjen ser vi at begrepet etisk refleksjon nevnes, men i denne delen av læreplanen utdypes det også hva begrepet dreier seg om. Det er ikke nødvendig å trekke inn teori for å drøfte *etisk refleksjon* ytterligere da dette er gjort tidligere i analysen. Likevel er det verdt å merke seg at dette punktet i læreplanen vektlegger *handling* i lys av etikken ettersom elevene skal kunne *håndtere* ulike situasjoner, i *skolesamfunnet*, *hverdagslivet* og *det globale samfunnet*. Teorien i denne oppgaven viser til Asheim (1997, s. 38) som bruker ordet holdningsetikk i tilknytning til det han omtaler som et «gjennomført sosialt grunnperspektiv». Subjektet gjennomfører en form for personlig etisk refleksjon for å gjøre dydige handlinger i fellesskapet som det er en del av. Skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet må kunne tolkes som arenaer hvor subjektet er en del av et fellesskap, og læreplanen i KRLE legger på denne måten opp til at elevene skal utvikle holdninger som er verdifulle i et fellesskapsperspektiv, ved at de skal bli *dydige*.

Det ovennevnte funnet knyttet til dyder og holdninger kan også trekkes videre til en annen formulering i kjerneelementene under punktet «Kunne ta andres perspektiv». Her heter det at «faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det å kunne ta andres perspektiv kan forstås som empati, der eleven skal møte *andre*, og utvikle sine *holdninger*. Empati blir nevnt av Lingås (2011, s. 28), der han påpeker at Løgstrup hevder at det ligger en empatisk dimensjon i de relasjonene vi har med andre mennesker som vi ikke kan tenke oss vekk fra. Dette funnet i læreplanen kan tyde på at elevene skal utvikle holdninger ved å reflektere over ulike

perspektiver i møte med andre mennesker. Det naturlig å se de empatiske holdningene i tilknytning til formuleringene under etisk refleksjon, der det kom fram at elevene skulle «identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn», men også gjennom «evne til innlevelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Evne til innlevelse i etiske dilemmaer og moralske spørsmål som angår andre må kunne kategoriseres som empati. Samlet sett kan dette holdningsskapende arbeidet kan også forstås som en form for utvikling av den etiske bevisstheten til elevene da det kan kategoriseres som et etisk anliggende. Således harmonerer dette funnet med de tidligere funnene fra både overordnet del og læreplanen i KRLE, hvor det har blitt synliggjort at både opplæringen og faget skal gjøre at elevene *forstår seg selv og andre*.

Et annet funn i analysen er at ordet kritisk brukes for andre gang i læreplanen under punktet «Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder». Der kommer det frem at elevenes «forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Analyse og kritisk refleksjon* vil kunne falle inn under kritikken til Fauskevåg (2022), der han påpeker at vitenskapelig metode og analyse kan gi elevene en distanse til verden, i motsetning til det han omtaler som en *tilhørighet* til verden der verdier blir synlige for elevene. Når elevene da i lys av læreplanen skal analysere og reflektere kritisk over blant annet kilder og normer knyttet til religioner og livssyn, så kan dette skape en distanse til de nevnte områdene. Dette er interessant, da læreplanene nettopp vektlegger at verdier fra religioner og livssyn skal være en sentral del av all praksis i opplæringen. Det må derfor legges til grunn at den kritiske refleksjonen er en form for *positiv kritisk tenkning* slik blant annet Fastvold (2009) omtaler, ved at elevene nærmer seg noe med en sunn skepsis og ikke tar til seg samfunnets idealer og normer helt passivt. Samtidig er det et interessant funn at læreplanen vektlegger *kritisk refleksjon over kilder*. Børresen (2020) påpeker utfordringene som kan ligge i læreplanene ved at det *kritiske* kobles til *kilder*, som igjen kan føre til at lærere kun vektlegger kritisk tenkning som *kildekritikk*. Kildekritikk er som Børresen (2020) påpeker en naturlig del av kritisk tenkning, men formuleringer med *kritisk* og *kilder* i samme kontekst kan muligens bidra til å skape en forståelse av kritisk tenkning i KRLE-faget *kun* handler om kildekritikk.

### 4.3.3 Tverrfaglige temaer

«Tverrfaglige temaer» utgjør neste bestanddel av læreplanen i KRLE. Dette kapittelet består av de tre tverrfaglige temaene som gjelder for samtlige fag i skolen: «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Selv om de tverrfaglige temaene gjelder for alle fag, så er det eget innhold for KRLE-faget i den fagspesifikke læreplanen. Her er det også flere funn som kan trekkes til etisk bevissthet og kritisk tenkning, men begrensningene i henhold til oppgavens omfang gjør at kun de mest sentrale funnene blir trukket frem. Ett av funnene beskrives under «Folkehelse og livsmestring», hvor det poengteres at «faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Igjen ser vi ordet refleksjon i tilknytning til etikk, der elevene skal utvikle sin evne til etisk refleksjon. I tillegg trekkes den nevnte refleksjonen videre til elevenes identitet. Dette funnet virker å kunne være enda et eksempel som kan trekkes tilbake til overordnet del og KRLE-fagets relevans, hvor elevenes *forståelse av seg selv* står sentralt.

Under temaet «Demokrati og medborgerskap» ligger det et lignende funn, hvor det står beskrevet at demokrati og medborgerskap i KRLE handler om «at elevene skal delta i etisk refleksjon og få øvelse i å innta ulike perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Igjen blir *etisk refleksjon* vektlagt, denne gang i tilknytning til at elevene skal få øvelse i å innta ulike perspektiver, som kan tolkes tilbake til arbeidet med forståelsen av andre og verden rundt. Tidligere i analysen er det allerede etablert ved flere tilfeller gjennom drøfting på bakgrunn av teorikapitlet, at etisk refleksjon er en sentral del av *etisk bevissthet*. Samtidig er ikke dette siste gang etisk refleksjon nevnes i KRLE-læreplanen under de tverrfaglige temaene. Under «Bærekraftig utvikling» kan vi nemlig lese at bærekraftig utvikling i KRLE handler om «at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den», som videre innebærer at «elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Vi ser på ny at læreplanen i KRLE etablerer en forbindelse til sitt eget kapittel om fagets relevans, men også til dannelsingsmålet i overordnet del, denne gangen gjennom en etisk refleksjon knyttet til naturen og forståelse av *verden*. Et interessant funn her er at læreplanen

legger opp til en etisk bevissthet som vekter både det instrumentelle og ikke-instrumentelle i møte med verden og naturen. Fauskevåg (2022) kritiserer LK20 for å vektlegge kompetanse i form av at verden skal bli *forståelig* og *håndterbar* for elevene. Funnet under bærekraftig utvikling virker å vekke at den etiske refleksjonen skal bidra til å skape en etisk bevissthet i form av at elevene skal forstå at de håndterer og påvirker verden, og at de i den sammenheng skal ta *ansvarlige valg*. Det ligger altså et atferdsperspektiv i bunnen, der den etiske bevisstheten skal bidra til å utvikle etisk *holdning*. Like interessant er det også at læreplanen understreker at elevene skal reflektere etisk over at samfunn, miljø og natur påvirker *dem* og deres liv. En slik inngang til etisk refleksjon kan skape en etisk bevissthet der elevene oppdager at det er noe normativt i verden ved at «naturen sin verdi og subjektive betydning» blir synlig slik som Fauskevåg (2022) sier, der verdens normative og moralske aspekt synliggjøres. Dette kan tolkes som en *ikke-instrumentell* dimensjon ved etisk bevissthet i læreplanen.

#### 4.3.4 Grunnleggende ferdigheter

Det fjerde og siste kapitlet under «Om faget» i KRLE-læreplanen er «Grunnleggende ferdigheter». Her tar læreplanen for seg hva de fem ulike ferdighetene innebærer i faget. Etter første gjennomlesning og tolkning i analysearbeidet ser dette ut til å være kapitlet med færrest relevante funn, men det inneholder likevel noen formuleringer som det er verdt å merke seg. Ordet *kritisk* er brukt to ganger i denne delen av dokumentet, første gang under overskriften «Å kunne lese», hvor det utdypes at å kunne lese i KRLE innebærer «å sammenligne og systematisere informasjon og vurdere kilder kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette er et funn som det er verdt å se nærmere på, da ordet *kritisk* kan knyttes til *kritisk tenkning*. I den nevnte setningen setter læreplanen *kritisk* sammen med aktiviteten å *vurdere kilder*. Det å vurdere kilder kritisk må bli sett i sammenheng med ordet *kildekritikk*, som nettopp dreier seg om å vurdere kilder på en kritisk måte. Kildekritikk er som Børresen (2020) påpeker en viktig del av det å tenke kritisk, hvor elevene skal bli trent i å finne ut hva noe «er, kan eller bør være», uten at hva de føler skal stå i sentrum. Samtidig påpeker hun kritisk tenkning og kildekritikk ofte blir sett i sammenheng, hvilket kan føre til at noen opplever kritisk vurdering av kilder som hovedoppgaven innenfor kritisk tenkning (Børresen, 2020).

Det neste funnet av ordet *kritisk* kommer under punktet «Digitale ferdigheter», der det står skrevet at digitale ferdigheter i KRLE omfatter å «kunne innhente informasjon om religioner



og livssyn fra digitale kilder og tolke og kritisk vurdere informasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Denne gangen er det ikke selve kilden som skal bli vurdert kritisk, men informasjonen som kilden inneholder og ytrer. Likevel vektet Børresen (2020) nettopp den kritiske vurderingen av *informasjon* når hun skriver om kildekritikk i sin artikkel, da *informasjonen* og *kilden* naturligvis henger sammen. Når elevene da skal «kritisk vurdere informasjon» som læreplanen legger opp til, så vil dette kunne tolkes og forstås som et uttrykk for kildekritikk.

#### 4.3.5 Kompetansemål etter 7. og 10. trinn og vurdering

Hittil har analysen av læreplanen i KRLE vært rettet mot «Om faget» med sine fire underkapitler og respektive innhold. Den neste overordnede overskriften i læreplanen er «Kompetansemål og vurdering», hvor kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn blir presentert, samt de tilhørende forklaringene til undervisningsvurdering på de ulike trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Kompetansemålene etter 4. trinn utgjør som nevnt i metodedelens ikke en del av empirien i denne oppgaven. I tillegg eksisterer det et eget avsnitt for standpunktvurdering etter 10. trinn, da det skal bli satt en endelig karakter i KRLE-faget etter gjennomført grunnskole. Et viktig poeng å understreke er at kompetansemålene ikke står isolert fra resten av læreplanen, da de i ulik grad bygger på de delene som er analysert tidligere i denne oppgaven. Dette kommer blant annet til uttrykk i læreplanversjonen som ligger på nettet, hvor det er mulig å krysse av og interagere med læreplanen for å se sammenheng mellom innholdet i kompetansemålene og resten av læreplanen. Det nevnte støtteverktøyet til læreplanen har ikke blitt brukt i denne analysen, på bakgrunn av at det da vil være enklere å møte kompetansemålene med åpent sinn i analysearbeidene.

Det er totalt tretten kompetansemål etter 7. trinn, og de er omtalt som «mål for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene fremstår umiddelbart som åpne og vide rent innholdsmessig, hvilket åpner for et større tolkningsrom for læreren når målene skal realiseres i undervisningen. Dette åpner naturligvis også for at kompetansemålene kan bli vektet i retning av kritisk tenkning og etisk bevissthet. Et funn i kompetansemålene etter 7. trinn som underbygger sammenhengen mellom innholdet i de ulike delene av læreplanen, er at det blant annet heter at eleven skal kunne «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Vi har tidligere sett i analysen at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i KRLE innebærer at elevene skal gjennomføre etiske refleksjoner knyttet til hvordan de som mennesker eksisterer i gjensidig et

påvirkningsforhold med verden, som kan øke den etiske bevisstheten. Vektleggingen av refleksjon som aktivitet, og mennesket i relasjon til verden, er med på å skape en koherens mellom de ulike punktene i læreplanen gjennom dette funnet.

Videre heter det det også at elevene skal «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer», «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring» og «samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Bakgrunnen for at akkurat disse kompetansemålene trekkes ut som funn, er at de vektlegger noe mer enn ren kunnskap. Elevene skal *utforske* og *beskrive*, *bruke* og *samtale om*. På samme måte ble *reflektere* brukt i kompetansemålet som ble presentert i forrige avsnitt. Dette er aktiviteter som bygger opp under funnene i analysen av overordnet del, der den aktive eleven virket å stå sentralt i tilknytning til kompetansebegrepet. Refleksjon og kritisk tenkning ble trukket frem som sentrale aktiviteter og funn i kompetansebegrepet til overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansemålene etter 7. trinn i KRLE-læreplanen bygger således videre på denne forståelsen av kompetanse. Samtidig knyttes aktivitetene i læreplanen til *filosofiske tenkemåter*, *etiske ideer* og *etiske dilemmaer*, som oppgaven tidligere har etablert som sentrale bestanddeler av kritisk tenkning og etisk bevissthet som både verdier og holdninger.

Det aktive synet på utviklingen av kompetanse virker også å være tilstedeværende i punktet «Underveisvurdering» under kompetansemålene etter 7. trinn. Underveisvurderingens bidrag er å «fremme læring» og å «utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det blir også vist til at elevene utvikler og viser kompetanse når de «undersøker og forstår religioner og livssyn og reflekterer over eksistensielle og etiske spørsmål», «viser innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser nasjonalt», «bruker sentrale begreper i faget» og «uttrykker egne meninger og viser at de kan ta ulike perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Aktivitetene som brukes i formuleringene om kompetanse i underveisvurderingen fremstår som noe mer instrumentelle, enn det som var tilfelle i selve kompetansemålene. Vi ser at refleksjon igjen brukes i tilknytning til etikk, men samtidig vektet også verb som *forstår*, *undersøker*, *viser innsikt*, *bruker begreper* og *uttrykker meninger*. Dette kan forstås som former for aktiviteter som gir uttrykk for kunnskapsutvikling i tråd med den form for kompetanse som vektet når elevene skal tilnærme seg fenomener, og

«forstå og mestre» som Fauskevåg (2022) skriver. Samtidig er kunnskap et viktig grunnlag for utviklingen av kompetanse og holdninger ifølge overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), og det er akkurat det som er det uttalte formålet med undervisvurderingen, den skal *utvikle* kompetanse. Elevene må møte, undersøke og forstå kritisk tenkning og etisk bevissthet som fenomener i prosessen der dette skal bli verdier og holdninger som de tar til seg i sine liv.

Videre er det kompetansemålene etter 10. trinn som presenteres i læreplanen. Her møter vi også flere aktiviteter som elevene «skal kunne» i opplæringen. Ordet *utforske* brukes hyppigere her enn i kompetansemålene etter 7. trinn, når det blant annet heter at elevene skal «utforske og sammenligne», «utforske og drøfte», «utforske og presentere» eller bare «utforske» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Når elevene blant annet skal *utforske*, *presentere* og *sammenligne* så kan dette tolkes som funn i retning av det er *forståelse* som er viktig i kompetansemålene. Samtidig settes de nevnte verbene i sammenheng med begreper som drøfting, håndtere og reflektere, der kunnskapen elevene skaffer seg gjennom utforskning skal *anvendes* i kompetanseutviklingen. Når de i tråd med kompetansemålene begynner å anvende det de har lært, så vil de kunne utvikle det Asheim (1997) omtaler som atferd og holdninger. Drøfting blir i kompetansemålene etter 10. trinn blant annet satt i sammenheng med «aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» og «aktuelle etiske spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Igjen ser vi at etikken løftes frem, men denne gang i sammenheng med drøfting, og ikke refleksjon. Et interessant funn er at ordet *drøfte* ikke ble brukt i kompetansemålene etter 7. trinn, der *samtale om* og *beskrive* var verb og aktiviteter som frekventerte ofte. Dette kan tyde på en progressiv utvikling i kompetansemålene fra 7. til 10. trinn der elevene går fra forståelse til anvendelse, fra ord til handling.

I beskrivelsen av «Undervisvurdering» etter 10. trinn så heter det at elevene utvikler og viser kompetanse når de «undersøker og forstår religioner og livssyn og reflekterer over eksistensielle og etiske spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette sitatet er ordrett likt den første beskrivelsen undervisvurdering etter 7. trinn, og er således videreført i læreplanen. Videre understrekes det etter 10. trinn at elevene «viser og utvikler også kompetanse når de anvender kunnskaper om religioner, livssyn og etikk i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Denne formuleringen er ny, og bygger videre på

kompetansemålene i form av at anvendelsen av kunnskapene de tilegner seg virker å være et viktig punkt. Dette funnet kan tyde på at atferd og holdninger blir særlig vektlagt på de siste årstrinnene av grunnskolen i KRLE-læreplanen. Et interessant funn som det også er verdt å nevne er at elevene «viser og utvikler de kompetanse når de bruker kilder på en kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Her ser vi et uttrykk for at kildekritikk blir eksplisitt satt i kontekst med kompetanse i KRLE-faget. Børresen (2020) har som vi tidligere har sett uttalt en bekymring til at kritisk tenkning blir vektlagt *kun* som kildekritikk. Når kritisk tenkning står i tilknytning til kompetanse i kompetansebegrepet i overordnet del, og funnet i undervisvurderingen knytter kritisk bruk av kilder sammen med utvikling av kompetanse, så kan det skape utfordringer. KRLE-læreren kan potensielt tolke kritisk bruk kilder i tilknytning til kompetanse som uttrykket for kritisk tenkning i faget, og dermed overse andre muligheter for arbeid med kritisk tenkning i dannelsesperspektivet. Dette bygger på det som uttrykkes videre under «Standpunktvurdering», der det kommer tydelig frem at «læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Vektingen av *ulike sammenhenger* gjør dette til et funn som eksplisitt peker på at elevene skal vise kritisk tenkning i flere sammenhenger, og at KRLE-læreren har et ansvar for at undervisningen åpner for flere former for kritisk tenkning.

#### 4.4 OPPSUMMERING

Analysen i denne oppgaven er kompleks og omfattende, hvilket er naturlig i et masterprosjekt. Dette underkapittelet avsluttes derfor med en kortfattet oppsummering av de mest sentrale sammenhengene og momentene som analysen har avdekket gjennom de ulike funnene. Et sentralt overordnet funn i analysen er at Opplæringsloven, overordnet del og KRLE-læreplanen skaper en helhetlig sammenheng mellom dokumentene på ulike områder. Vi ser eksempelvis at dannelsoppdraget er et fastsatt i Opplæringsloven, og videre utdypet i overordnet del. Det understrekes tydelig at opplæringen *skal* bidra til å løse det doble dannels- og utdanningsoppdraget, samt at opplæringen *skal* bygge på opplæringens verdigrunnlag. Samtidig er det et interessant funn at dokumentene ikke sier tydelig hva danning *er*, men er noe mer konkret på når danning *skjer*. Videre peker funnene på at dannelsoppdraget, kompetansebegrepet og verdigrunnlaget henger sammen, der kritisk tenkning og etisk bevissthet fremstår som sentrale verdier, holdninger og arbeidsmåter som både vekter det instrumentelle og ikke-instrumentelle. Mulighetene for å jobbe med danning i lys av

styringsdokumentene fremstår derfor som gode, uten at det foreligger noen særlige utfordringer eller begrensninger. Samtidig er det et funn at ordet danning ikke blir brukt i KRLE-læreplanen, men at kritisk tenkning og etisk bevissthet kommer til uttrykk gjentatte ganger både implisitt og eksplisitt som sentrale bestanddeler i KRLE-faget. Dog kan det være en utfordring at danning ikke nevnes konkret i KRLE-læreplanen, hvor kompetansemålene og det faglige innholdet står sentralt. Det er samtidig mulig å se innholdet i KRLE-læreplanen som uttrykker kritisk tenkning og etisk bevissthet i et danningsperspektiv i lys av Opplæringsloven og overordnet del for å legge til rette for løsningen av danningsoppdraget.

## 5 DRØFTING

---

Innledningsvis i dette masterprosjektet ble problemstillingen med forskningsspørsmål presentert. Analysen har løftet frem funn som har blitt drøftet, men det er fortsatt nødvendig å ta drøftingen videre for å se ulike funn og perspektiver i en helhetlig sammenheng med oppgavens teoretiske bakteppe. Hovedvekten av drøftingen legges på overordnet del og læreplanen i KRLE da dette er de største dokumentene med flest funn, mens analysen av Opplæringsloven blir trukket inn der den er relevant.

### 5.1 MULIGHETER OG UTFORDRINGER I STYRINGSDOKUMENTENE

Analysen i dette prosjektet har avdekket at dannelsoppdraget er forankret og tilstedeværende i dokumentene som har utgjort det empiriske grunnlaget. Skolen *skal* ifølge formålsparagrafen «fremme danning» (Opplæringslova, 1998), hvilket danner grunnlaget for en forpliktelse som lærere og andre aktører i skolen må forholde seg til i sitt virke. Fenomenet danning blir ikke utdypet noe ytterligere, men funnet i Opplæringsloven er allikevel interessant fordi det underbygger Asheims (1997, s. 268) synspunkt om at formålsparagrafer tradisjonelt har danning som en hovedmålsetting. En analyse av danning i overordnet del ble nødvendig når dannelsoppdraget bare beskriver i grove trekk i Opplæringsloven, og analysefunnene peker på en interessant forståelse og tilnærming til danning i overordnet del.

En av utfordringene ved overordnet del sin forståelse av danning er at det ikke kommer tydelig frem eller blir definert hva danning *er*. Det er derfor ikke vanskelig å være enig med Fauskevåg (2022) i at danning i LK20 kan fremstå som utydelig definert, i hvert fall ikke ved første gjennomlesing av overordnet del. Samtidig er Fauskevåg kritisk til LK20 sin kobling mellom danning og kompetanse, og uttrykker at koblingen mellom kompetanse og danning skaper utfordringer for løsningen av dannelsoppdraget, da dette ifølge han er to ulike former for kunnskap (Fauskevåg, 2022, s. 109). At kompetanse og danning blir koblet sammen kommer også frem av analysen i denne oppgaven, men denne sammenkoblingen skaper også *muligheter* for å løse dannelsoppdraget. Overordnet del understreker at faglig læring står sentralt i det doble dannels- og utdanningsoppdraget, og at oppdragene henger sammen og er avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Funnene i analysen viser at danning blir satt

eksplisitt i sammenheng med faglig læring i overordnet del, og at det i fagene er læreplaner med sine innhold og kompetansemål som danner grunnlaget for undervisningen.

Det er denne koblingen mellom kompetanse og danning i LK20 som gjør at Fauskevåg (2022) ser det som vanskelig å løse dannelsoppdraget innenfor de rammene som er satt. Selv om lærere i likhet med Fauskevåg kan oppleve at dannelsoppdraget er utydelig beskrevet, så har de et ansvar om å finne de grepene og mulighetene som ligger implisitt i dokumentene. Koblingen mellom danning og kompetanse i overordnet del ser i lys av analysen ikke nødvendigvis ut til å begrense grepene og mulighetene, ettersom kompetansebegrepet i seg selv ser ut til å favne bredt. Særlig vektleggingen av refleksjon og kritisk tenkning i kompetansebegrepet må kunne bli ansett som ikke-instrumentelle verdier, noe som overordnet del virker å understreke i funnet der det påpekes at «refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 15) ønsket å ivareta skolens brede *dannings- og kvalifiseringsoppdrag* ved å få *holdninger* inn i kompetansebegrepet, og selv om dette ikke ble en realitet så viser analysefunnene at utviklingen av holdninger blir prioritert i LK20.

Vektleggingen av holdninger i tilknytning til kompetansebegrepet i overordnet del, gjør at koblingen mellom kompetanse og danning ikke nødvendigvis trenger å være så utfordrende for løsningen av dannelsoppdraget som Fauskevåg ser ut til å mene. Der Imerslund (2000, s. 108) skiller mellom *danning som holdning* og *kompetanse som beholdning*, så tyder funnene i analysen på at overordnet del klarer å koble de to områdene til hverandre ved hjelp av instrumentelle og ikke-instrumentelle dimensjoner. En slik sammenkobling åpner for muligheter til å arbeide med både det instrumentelle og ikke-instrumentelle i elevenes dannelsprosess. At holdninger kommer til uttrykk i LK20 er et sentralt funn i forbindelse med løsningen av dannelsoppdraget på bakgrunn av flere momenter. Når det i overordnet del heter at elevene skal *utvikle* holdninger og etisk vurderingsevne, så er dette forenelig med tankene om det dydige mennesket i fellesskapstanken som Asheim (1997) beskriver. Brøntveit og Duesund (2010) viser også til dyd som et uttrykk for holdning ettersom subjektet spør seg selv om hvem det vil være i lys av samfunnets kultur og verdier. Utviklingen av holdninger er sentralt for at elevene skal kunne fungere og bli inkludert i samfunnet, og samtidig ha en *atferd* i møte fenomener rundt seg på en måte som er forventet av fellesskapet. Elevene skal «gjøre

gode valg i livet» som funnet i tilknytning til danning i overordnet del understreker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). De gode valgene innebærer å forholde seg til seg selv, verden og andre mennesker rundt, for å kunne reflektere over hva som *faktisk* er det gode. Et slik uttrykk der elevene reflekterer og forholder seg til fellesskapet, det kulturelle og samfunnet rundt, vil være forenelig med dimensjonen som Straume (2013) omtaler som *det sosiale*. Når overordnet del da understreker at elevene skal få et grunnlag for å «forstå andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet», samt «utvikle holdninger og etisk vurderingsevne», så kan det tolkes som et uttrykk for vektingen av *det sosiale* i den helhetlige dannelsingsprosessen.

Samtidig må holdningene bygge på verdier som samfunnet opplever som ønskverdige, da det ikke er slik at den enkelte *kun* kan tilegne seg holdninger basert på subjektive preferanser hvis danning skal skje. Overordnet del legger vekt på at verdiene i opplæringens verdigrunnlag skal få *betydning* og bli *levende* for den enkelte elev gjennom «formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Verdiene som står listet i verdigrunnlaget i LK20 må kunne forstås som ønskverdige av den norske stat da de kommer til uttrykk i offentlige styringsdokumenter, og verdiene utgjør således en viktig ramme for de holdningene myndighetene ønsker at elevene skal utvikle. Grunnopplæringen er som overordnet del påpeker en viktig del av den livslange dannelsingsprosessen, og opplæringen i skolen *skal* bygge på uttalte verdier som kritisk tenkning og etisk bevissthet. Dette kan ikke tolkes bare som en *mulighet* til å trekke inn verdier i arbeidet med dannelsingsoppdraget, men også som en *forpliktelse* til lærerne. Når praksis i skolens opplæring skal være verdibasert, og opplæringen skal være dannende, så må det kunne forstås som et uttrykk for at det er koherens mellom disse punktene. Material danningsteori kommer dermed til syne i overordnet del, der vi i teorikapitlet så at individet kan bli dannet ved å tilegne seg samfunnets vektlagte kulturelle verdier (Hohr, 2011, s. 164). I *det sosiale* som dimensjon peker Straume (2013) på danning som et relasjonelt fenomen der subjektet forholder seg til de kulturelle ressursene rundt seg, hvilket er gjenkjennbart i funnene i overordnet del der material danning kommer til uttrykk. Dette kan se utfordrende ut i form av at material dannelsesteori utgjør et ytterpunkt når det kommer til danningsteorier, men overordnet del åpner også for *refleksivitet* i dannelsingsprosessen som må bli drøftet videre.



For Klafki understreker at dannelse alltid består av en helhet der de kulturelle verdiene i form av det materiale, og det formale i form av det reflekterende subjektet, møtes i en dobbeltsidig prosess (Imsen, 2020, s. 371). Hvis det *kun* var det materiale som lå til grunn i danningssynet til overordnet del, så ville det potensielt ha vært problematisk i lys av Klafkis tenkning. Det er derfor sentralt at funnene i overordnet del også peker på den aktive og reflekterende eleven i møte med opplæringens verdigrunnlag. I analysen så vi at formuleringen knyttet til at verdiene skal bli *levende* og få *betydning* kunne tolkes som at elevene ikke bare skal få verdier presset på seg som passive subjekter, men at de skal kunne reflektere over dem som relevante for eget liv. Dette fordrer den *aktive* eleven i møte med verdigrunnlaget i overordnet del. Straume (2013) poengterer viktigheten av det aktive subjektet som med vilje og dedikert arbeid reflekterer over møtet med *det sosiale* som dimensjon. Overordnet del legger dermed også til rette for dimensjonen som Straume (2013) kaller *subjektet*, en indrestyrt prosess der elevene selv er med på å utvikle sin identitet ved å reflektere over verdiene i det sosiale, og ta til seg de delene fra kulturen som oppleves som verdifulle i eget liv.

Når funnene i analysen av Opplæringsloven og overordnet del blir sett i et helhetlig perspektiv, så åpner det seg opp for flere interessante perspektiver. Kritisk tenkning og etisk bevissthet blir forankret som verdier og holdninger som elevene skal til seg i formålsparagrafen og i utdypningen av opplæringens verdigrunnlag. Samtidig må elevene tenke kritisk, reflektere og være etisk bevisste i møte med kritisk tenkning og etisk bevissthet som verdier. Dokumentene tilrettelegger for en vekselvirkning, der verdier og holdninger også blir en form for *arbeidsmåte* og *tilnæringsmåte*. Funnene i analysen synliggjør at kritisk tenkning og etisk bevissthet samtidig fremstår som helt sentrale verdier og holdninger i løsningen av dannelsesoppdraget. Når overordnet del i tilknytning til dannelsesoppdraget påpeker at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden rundt», så fremstår det som om kritisk tenkning og etisk bevissthet står i en særstilling basert på analysefunnene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utfordringen ligger i at kritisk tenkning og etisk bevissthet kan fremstå som instrumentelle ferdigheter når lærerne møter begrepene i dokumentet. Faren ligger i de fenomenene som Børresen (2020) og Fauskevåg (2022) påpeker, der særlig kritisk tenkning står i fare for å bli redusert til et instrumentelt verktøy i form av kildekritikk eller metodisk fremgangsmåte. Også etisk bevissthet kan bli utsatt for samme skjebne, hvis det etiske bare blir forstått som et instrument, en metode, for å ta rett valg.

Teoridelen i denne oppgaven viste at både Børresen og Fauskevåg belyste det som kan se ut som en skeivfordeling i måten kritisk tenkning kommer til uttrykk på i LK20, der det instrumentelle ser ut til å ha stor plass. Basert på funnene i analysen ser det likevel ut til at kritisk tenkning og etisk bevissthet kan ha relevans både innenfor *subjektet* og *det sosiale* som dimensjoner, kanskje spesielt når det kommer til det *ikke-instrumentelle*. Disse verdiene og holdningene kan skille seg ut i et landskap knyttet til kompetanse og målbare ferdigheter. Det krever dog innsikt i både danning og verdiene som sådan, da dette er som teorien viser, komplekse og omfattende begreper. En utfordring kan være at en kompetansebasert læreplan styrer læreren i en viss retning, som igjen vil føre til en redusert grad av autonomi, der ferdighetene som er målbare står i sentrum (Ryen gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 71). Det handler derfor om å se mulighetene for dannelsesarbeid som er til stede i LK20, og basert på funnene i analysen er det gode muligheter for at elevene skal kunne jobbe med kritisk tenkning og etisk bevissthet på en ikke-instrumentell måte, særlig når verdiene kan knyttes til utviklingen av holdninger. Som Fastvold (2009, 23) viser til, må elevene stille undrende og reflekterende spørsmål når de tenker kritisk. Etisk bevissthet består også av undring og reflektering, og de to verdiene ser ut til å inngå i et samspill i analysens funn. Etisk bevissthet og kritisk tenkning ser sammen ut til å gi muligheter for at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» slik det står beskrevet i lys av dannelsesoppgaven. Elevene skal la seg forme og forstå seg selv på bakgrunn av refleksjon knyttet til de moralske fenomenene som eksisterer i verden slik Taylor (1998) beskriver og Fauskevåg (2022) vektlegger, og de skal handle etisk i møte med andre slik Løgstrup (2010) skriver. Analysen viser at LK20 legger opp til muligheter for at dette arbeidet kan skje.

Et sentralt moment virker derfor å være å få til en vekselvirkning mellom verdiene og holdningene i lys av dannelsesoppgaven, for å få til en helhetlig dannelsesprosess i lys av oppdragene som kommer frem i styringsdokumentene. Dette krever forståelse hos læreren, som må unngå at det bare er det instrumentelle som får plass i undervisningen på bakgrunn av formuleringene i styringsdokumentene. En utfordring er som Imsen (2020, s. 295) viser til, at de ulike lærerne innehar et stort tolkningsrom i møtet med de formelle læreplanene, hvilket fører til at kritisk tenkning og etisk bevissthet kan oppfattes ulikt. Der en lærer kan se sammenheng mellom danning, kritisk tenkning og etisk bevissthet, så kan en annen lærer basert på individuell tolkning, legge alt fokus på utdanning og det rent instrumentelle. Mulighetene for en vekselvirkning mellom danning, verdier og holdninger er som analysen viser til stede,

men utfordringene knyttet til å realisere mulighetene og potensialet vil kunne hvile på den enkelte lærer i møtet med dokumentene. Læreren må møte styringsdokumentene med en hermeneutisk tilnærming, slik at den sammenhengen mellom lov og læreplan som Imsen (2020) beskriver kan bli levende og forståelig for læreren selv.

Samtidig står ikke de overordne styringsdokumentene og sammenhengen dem imellom på egne bein, da de fagspesifikke læreplanene også utgjør en del av det helhetlige bildet. Imsen (2020) viser til fagplanene som viktige bestanddeler, ettersom de er med på å styre innholdet i undervisningen. Prinsippene fra Opplæringsloven og overordnet del skal ligge til grunn for det som skjer i de ulike fagene i skolen ifølge Imsen (2020), og undervisningen i fagene må følgelig bygge videre på disse prinsippene. Igjen er det derfor relevant å trekke frem funnet fra overordnet del som sier at «faglig læring» er sentralt i lys av både dannels- og utdanningsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette er et tydelig uttrykk for at dannelsoppdraget ikke kan løses ved å lese de overordnede styringsdokumentene uten at verdiene og prinsippene for opplæringen settes til livs gjennom praksis i klasserommene. Det er helt sentralt å forstå at det som skjer i den praktiske skolen, der didaktikken og læreplanene står i sentrum, blir avgjørende for å løse dannelsoppdraget. En drøfting av funnene i analysen av KRLE-læreplanen vil derfor kunne gi flere svar knyttet til mulighetene til å arbeide med kritisk tenkning og etisk bevissthet, og hvordan faget kan bidra inn i arbeidet med å løse dannelsoppdraget.

## 5.2 KRLE-FAGETS ROLLE I LØSNING AV DANNINGSOPPDRAGET

Problemstillingen i denne oppgaven handler om hvordan KRLE-faget kan løse dannelsoppdraget. Analysen og drøftingen så langt viser at det med bakgrunn i utfordringene knyttet til danning som fenomen ikke eksisterer noe entydig svar på dette spørsmålet. KRLE-læreren kan teste og måle elevenes faglige kunnskap i en skriveprøve, men å vurdere om elevene er *dannet* eller ikke vil være svært vanskelig. En utfordring i denne sammenhengen er at holdninger ikke er inkludert i kompetansebegrepet. Med dette utgangspunktet er det en overhengende fare for at det instrumentelle og ferdighetsorienterte havner i førersetet, mens danning blir et tilfeldig produkt av utdanningen hvis læreren er heldig. Det todelte dannels- og utdanningsoppdraget kan tolkes som likeverdige, og danning *skal* ifølge analysene være en del av opplæringen. Samtidig er det en realitet at teoretikere som Straume (2013, s. 17)

understreker at det er vanskelig å si hva danning rent faktisk er, og analysen av danning i overordnet del viser også at LK20 heller ikke sier entydig hva danning *er*. Som vi har sett flere ganger viser likevel funnene i analysen at overordnet del understreker at «faglig læring» er en sentral del i løsningen av dannelsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette forutsetter også at innholdet i de fagspesifikke læreplanene legger opp til danning, selv om de er kompetansestyrte.

En del av analysearbeidet i denne oppgaven er rettet mot læreplanen i KRLE, med sitt eget innhold. Funnet i den første setningen i læreplanen ga en tidlig pekepinn på at faget potensielt har muligheter for dannelsarbeid, ved å trekke linjer tilbake til dannelsoppdraget i overordnet del. KRLE skal som læreplanen understreker, være et «sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg», en formulering som også kommer frem i tilknytning til den livslange dannelsprosessen som overordnet del beskriver (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Funnet bør ikke forstås som at KRLE er det eneste faget i skolen som har potensiale til å drive med danning, ettersom dannelsoppdraget er et ansvar som ligger i alle fagene, men det er på bakgrunn av funnet naturlig å tenke at KRLE-faget må stå sentralt i arbeidet. Det å forstå seg selv, andre og verden rundt seg kan trekkes til danning, da det vil falle inn under Straumes dimensjoner. For å bli dannet må subjektet forholde seg til verden og samfunnet med de menneskene som bor der, der ulike bevegelser kan skape bidra til å skape refleksivitet og problematisering i møte med kulturen (Straume, 2013). Dette krever samtidig at læreplanen åpner for et innhold som samsvarer med dimensjonene, hvilket må drøftes videre. Likevel må det påpekes at KRLE-faget er kontroversielt og omdiskutert som Plesner (2016) sier, det ligger egne paragrafer for faget i loven, og det ser dermed ut til å ligge en grunnleggende form for spenning i faget som kan bidra til en bevegelse hos elevene.

Allerede før selve analysen av læreplanen ble det gjort spennende funn knyttet til KRLE-faget i Opplæringsloven. KRLE har som eneste fag i skolen en egen paragraf, nærmere bestemt paragraf 2-4, der det eksplisitt understrekes at undervisningen i kristendom, religion, livssyn og etikk skal «presentere ulike verdensreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte», men også at de «samme pedagogiske prinsippa» skal ligge til grunn for de andre emnene i faget (Opplæringslova, 1998). Dette ser umiddelbart til å sette KRLE-faget i en særegen stilling med tanke på arbeidet med det kritiske. Likevel fremstår dette funnet som lite spesifikt

og utdypende, som gjorde det nødvendig å gå dypere inn i selve læreplanen for å trekke ut hvordan dette kom til uttrykk i det faglige innholdet.

I overordnet del ble det tydelig gjennom analysen at kritisk tenkning og etisk bevissthet er tilknyttet kompetanse og utviklingen av holdninger, som igjen er viktig i lys av danning. Analysen viste også at ordet *danning* eller *dannelse* ikke kom til uttrykk i KRLE-læreplanen. Det er utfordrende at KRLE-læreplanen ikke beskriver eksplisitt hvordan faget kan være dannende, da det overlater mye av ansvaret til den enkelte lærer i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisningen. Samtidig gir dette også læreren handlingsrom og autonomi i yrkesutøvelsen. Læreren må selv forholde seg til innholdet i læreplanen, og finne egne holdepunkter for å legge opp til en praksis i klasserommet som bidrar til elevenes dannelsingsprosess. Dersom kritisk tenkning og etisk bevissthet kommer til uttrykk i KRLE-læreplanen, vil det kunne skape et håndfast bindeledd mellom innholdet i læreplanen og dannelsingsoppdraget som ligger i de overordnede styringsdokumentene. Det er derfor sentralt at funnene i analysen av læreplanen i KRLE i dette prosjektet nettopp viser at kritisk tenkning og etisk bevissthet er tilstedeværende i dokumentet. Samtidig må de komme til uttrykk i undervisningen på en måte som fremmer danning.

Funnene i analysen av læreplanen i KRLE har flere likheter med de funnene som ble gjort i overordnet del. Et eksempel på likhetene er antall funn som kunne knyttes videre til Fauskevåg og Børresen i form av at de fremstod som kompetanseorienterte og instrumentelle. Ordet *kritisk* er brukt gjentatte ganger i KRLE-læreplanen, deriblant i gjentagelsen av paragraf 2-4 fra Opplæringsloven, som forankret sammenhengen mellom dokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I fire av syv tilfeller der ordet *kritisk* blir brukt, står det eksplisitt i sammenheng med *kilder*, og det er også mulig å trekke et femte funn i retning av kildekritikk. Der Opplæringsloven legger føringer for at undervisningen i religionsfaget skal være kritisk, så kommer det aldri tydelig til uttrykk i selve læreplanen hva dette rent praktisk innebærer. En utfordring kan da ligge i at KRLE-læreren leser læreplanen og tolker at kritisk tenkning i faget dreier seg om ren kildekritikk. Elevenes kompetanseutvikling i faget kobles blant annet direkte til kritisk bruk av kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Under forklaringen av kompetansebegrepet i overordnet del blir kritisk tenkning også trukket til utviklingen av *holdninger*, som teori viser er en viktig bestanddel i danning. Basert på analysefunnene så ser det ikke ut som koblingen mellom kritisk tenkning og holdninger kommer eksplisitt til syne i KRLE-læreplanen. Kildekritikk er mer å regne som en metode, og

ifølge Børresen (2020) en snever måte å forstå kritisk tenkning på. Utfordringen vil da kunne ligge i at en lærer som ikke er opplest på danning og kritisk tenkning som verdi og holdning, vil kunne hvile seg på kildekritikk som arbeidsmåte i møte med både læreplan og overordnede styringsdokumenter. En slik tilnærming vil ikke samsvare med funnet knyttet til standpunktvurdering i faget, der elevene skal kunne vise kompetansen på «varierte måter», der «refleksjon og kritisk tenkning» skal være inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Kildekritikk kan således bli en fallgrube for KRLE-læreren, som ikke vil bidra inn i det overordnede dannelsingsoppdraget, men i større grad rette seg mot utdanningsoppdraget på bakgrunn av den instrumentelle tilknytningen. Det er nødvendig å se forbi det kritiske som kun kildekritikk, og bruke de mulighetene og det potensialet som ligger i læreplanen til å drive dannende arbeid med elevene. Her finnes det mange inngangsmuligheter, og alle kan ikke drøftes i et masterprosjekt på bakgrunn av rammene knyttet til oppgavens omfang, men noen temaer skiller seg ut. Utgangspunktet er at læreren må se etter muligheter til å jobbe med kritisk tenkning på en positiv måte som Fastvold (2009) beskriver, på en måte som gjør stoffet levende for elevene. Et eksempel på et tema som kan åpne for en slik inngang er *religionskritikk*, som det ble redegjort for i teorikapittelet. I analysen av læreplanen i KRLE kom ikke religionskritikk frem som et eksplisitt tema som elevene skal arbeide med i faget, men implisitt ligger det likevel muligheter til å jobbe med tematikken på bakgrunn av relevante funn. Sentralt innenfor funnene er det at læreplanen forankrer paragraf 2-4 fra Opplæringsloven, ved å påpeke at «opplæringsloven legger føringer for at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Arbeidet med religionskritikk vil favne om denne føringen, ettersom religionskritikk er å forstå som en underkategori av kritisk tenkning (Hammer & Schanke, 2018). Denne sammenkoblingen vil også være med på å knytte et håndfast tema til paragraf 2-4, som tidvis har fremstått som abstrakt og lite konkret.

Spørsmålet blir så hvordan religionskritikk kan bidra inn i løsningen av dannelsingsoppdraget. Et viktig overordnet prinsipp er at kritikken må være åpen og reflekterende som Fastvold vektlegger, da religionskritikk står i fare for å bli et uttrykk for mistolkninger og fordommer som Andersland og Aukland (2020, s. 13) påpeker. Ren kritikk, eller hatkritikk, vil bygge på en *negativitet* som ikke er forenelig med føringene om den objektive, kritiske og pluralistiske

undervisningen. Andersland og Aukland (2013, s. 13) vektlegger derfor en religionskritikk med moralvurderinger «i dialog med skolens verdigrunnlag», samt «faglig kritikk knyttet til kunnskap». Analysen av KRLE-læreplanen viser dessuten at verdispørsmål behandles «på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforsking av slike tradisjoner og ideer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En forutsetning for arbeidet med religionskritikk er derfor at elevene forholder seg undrende og reflekterende til de verdiene som eksisterer i samfunnet, både i lys av opplæringens verdigrunnlag og verdiene fra religioner og livssyn. Religionskritikk berører derfor *det sosiale* som dimensjon, fordi elevene må reflektere over det verdisetet som eksisterer i fellesskapet som de er en del av (Straume, 2013). Andreassen fremmer blant annet viktigheten av at elevene skal se andre perspektiver som en sentral del av religionskritikk som tema (Andreassen gjengitt i Brekke, 2010, s. 63). Det å ta andres perspektiv er et eget kjerneelement i KRLE-læreplanen, der funnene i analysen viste at dette hadde relevans for utviklingen av empati og holdninger i lys av etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Funnet ser også ut til å være relevant i sammenheng med religionskritikk og kritisk tenkning i forbindelse med utviklingen av holdninger.

Møtet med ulike religioner og livssyn kan åpne for nye perspektiver hos elevene, der de gjennom et kritisk blikk kan reflektere over verdiene og normene de møter. Dette vil potensielt kunne føre til en «refleksjon over eget ståsted», som igjen vil gjøre religionskritikk til et dannende tema (Andreassen gjengitt i Brekke, 2010, s. 63). Tankene til Andreassen kan ses i sammenheng med Straume (2013), der det refleksive subjektet utgjør en sentral del av danning under *subjektet* som dimensjon, hvor elevene må reflektere og problematisere fritt i sammenheng med kulturen og det sosiale. Vi ser igjen en vekselvirkning mellom det kulturelle i form av samfunnet, religioner og livssyn med sine verdier og innhold på den ene siden, og det refleksive subjektet på den andre siden. Refleksjonene knyttet til eget ståsted kan være med på å gjøre religionskritikk til et *personlig anliggende*, der elevene får mulighetene til å utvikle egne holdninger i møte med seg selv og andre. Temaet kan dermed falle innenfor det Klafki omtaler som *eksemplarisk* undervisning, der innholdet kan gi en forbindelse til subjektets egen verden og få en levende funksjon i det videre livet (Klafki gjengitt i Dale, 2001). En *bevegelse* kan også oppstå, i form av at elevene møter kulturen på en måte som åpner for refleksjon ved at det kritiske rokker ved egne tanker og oppfatninger gjennom nye perspektiver (Straume, 2013). Religionskritikk som tema og fenomen beveger seg dermed innenfor de sentrale delene av

danningsdimensjonene, og har dermed mulighet til å bidra inn i løsningen av dannelsingsoppgavet.

En sentral tanke bak dannings som fenomen er at mennesket har et iboende utviklingspotensiale i seg, der mennesket kan bli noe mer enn det allerede er (Straume, 2013, s. 15). For å utløse dette potensialet må elevene være aktive i egen dannelsingsprosess, og det må ligge et bakenforliggende ønske om, og en vilje til å dannes. I analysen av læreplanen fremstår det som et gjennomgående funn at elevene skal være aktive når de jobber i KRL-undervisningen. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at elevene gjennomgående skal reflektere, og refleksjon blir stadig knyttet opp mot etikk i ulike former. Flere av formuleringene virker brede, mens noen er mer konkrete, hvilket åpner for mulighetene til å reflektere etisk i flere ulike sammenhenger. Et av funnene som ble trukket frem i analysen under de tverrfaglige temaene, var at faget skal «utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her blir den etiske refleksjonen satt i sammenheng med blant annet identitet, som kan knyttes tilbake til den aktive og utviklingsorienterte eleven i sin egen dannelsingsprosess. Eleven skal forstå seg selv, og utvikle seg selv. Den subjektive utfoldelsen av egen identitet er ifølge Høhr (2011, s. 165) en viktig del av dannings, og kan knyttes tilbake til formell dannelsingsteori. Samtidig vil den etiske refleksjonen knyttet til egen identitet kunne føre til etisk bevissthet i lys av Taylor (1998), som vektlegger selvrefleksjonen som et sentralt punkt i menneskets forming av seg selv.

Uttrykk for refleksjoner som Taylor (1998) diskuterer kommer også til syne på andre områder i analysen. En gjentagende formulering som kom til uttrykk i undervisningsvurderingen både etter 7. og 10. trinn handlet om at elevene skal reflektere over «etiske og eksistensielle spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Drøftingen av etikk i analysen, i kompetansemål og læreplanen generelt, viste at refleksjon knyttet til etikk forekom hyppig. Etisk refleksjon er en grunnleggende aktivitet i utviklingen av *etisk bevissthet*, en verdi og holdning som har tilknytning til dannings. Vi velger vår identitet som menneske gjennom sterke normative vurderinger ifølge Taylor (1998), ved å reflektere rundt verdiene i det moralske rommet. Dette er å anse som etiske og eksistensielle spørsmål. Vår etiske bevissthet kommer fra det indre og det ytre, en tankegang som samsvarer med dannelsingsdimensjonene der dannings fordrer at vi forholder oss til verdiene i kulturen og reflekterer over dem som subjekter (Straume, 2013). Når



vi utvikler oss som mennesker i tråd med egne behov og samfunnets normer og verdier, så vil det potensielt være holdningsskapende i form av at vi regulerer vår atferd basert på vår etiske bevissthet. Refleksjon over etiske og eksistensielle spørsmål slik læreplanen i KRLE legger opp til, vil dermed samsvare med teori om danning og etisk bevissthet der det er sentralt at elevene finner seg selv og utvikler seg selv i lys av det indre og ytre.

De åpne kompetansemålene og innholdet i læreplanen gjør at det er mulig å jobbe med kritisk tenkning og etisk bevissthet fra ulike innfallsvinkler, da dette er verdier og holdninger som funnene i analysen tyder på at er tilstedeværende i dokumentet. Funnene i analysen tyder også på at det er en progressiv utvikling i kompleksiteten innenfor kompetansemålene, der mulighetene for aktivitet øker gradvis, i form av at elevene skal gå fra forståelse til anvendelse. Mulighetene for anvendelse av kunnskap vil kunne resultere i utvikling av atferd hos elevene, som er en viktig del av danning- og holdningsarbeidet. Disse mulighetene er lite verdt hvis ikke læreren tar dem i bruk opp mot det overordnede dannelsingsoppdraget. Imsen (2020, s. 179) viser til dette utgangspunktet ved å diskutere Klafkis kategoriale dannelselse, hvor hun peker på at læreren har et stort handlingsrom i undervisningen selv om læreplanene legger føringer. Arbeidet knyttet til kritisk tenkning og etisk bevissthet må bygge på det materiale i form av føringene og verdiene i læreplanen, men mulighetene til det formale kan i stor grad reguleres av lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning for å skape refleksjon, som igjen kan gi *bevegelse*. Læreren må derfor skape en vekselvirkning mellom det formale og materiale slik at kritisk tenkning og moralsk vurdering kan bli utviklet (Brekke, 2010, s. 41). Innholdet i læreplanene er derfor én del av det totale bildet, men hva læreren faktisk velger å gjøre i klasserommet er et annet område. Refleksjon knyttet til læreplanens muligheter i dannelsesøyemed er dermed et stort ansvar som KRLE-læreren og andre lærere har i lys av tenkningen til Klafki, der det fagdidaktiske spiller en avgjørende rolle i helheten.

Samtidig er det et gjennomgående trekk at KRLE-faget fremstår som et verdibasert fag på bakgrunn av funnene i analysen, både gjennom tilknytningen til verdier fra religioner og livssyn, og på bakgrunn av de verdiene og holdningene som elevene skal utvikle i lys av læreplanen. Drøftingen til nå har berørt hvordan verdiene kritisk tenkning og etisk bevissthet kan bidra til danning, på bakgrunn av hvordan de kommer til uttrykk i læreplanen i KRLE. Kritisk tenkning og etisk bevissthet fremstår som både arbeidsmåter, verdier og holdninger i

KRLE-læreplanen som elevene skal bruke, utvikle og tilegne seg i dannelsingsprosessen. Samtidig må de samme verdiene og holdningene som kommer til uttrykk i læreplanen være *en del av læreren selv*. En lærer som ikke tenker kritisk eller er etisk bevisst vil ha vanskeligheter med å forløse det potensialet for danning som ligger i læreplanen gjennom en bevegelse, ettersom elevene i stor grad vil se opp til læreren som forbilde. Læreren som *mimetisk forbilde* i lys av paideia-tradisjonen blir derfor sentralt hvis KRLE-faget skal løse dannelsingsoppdraget, der elevene reflekterer og tar til seg læreres verdier og holdninger (Straume, 2013). Den *kritiske tenkningen* som læreren må gjøre i forbindelse med valget av innhold i undervisning slik Klafki beskriver er viktig, men læreren må også tenke kritisk i klasserommet og i skolehverdagen i møte med elevene.

På samme måte må læreren utvise etisk bevissthet gjennom å møte den etiske fordringen fra elevene på en hensiktsmessig måte som gagnar dem, og stadig reflektere over egen fremferd (Løgstrup, 2010). I utgangspunktet burde dette være en smal sak for KRLE-læreren som med stor sannsynlighet har utdanning innenfor filosofiske emner, men det må likevel ikke bli tatt for gitt hvis dannelsingsoppdraget skal løses i lys av holdninger og verdier. Når Bergem (2015, s. 101) sier at læreren skal reflektere og være bevisst over hvordan elevene skal realisere seg selv, og utvikle sine muligheter og evner, så handler det egentlig om å stille seg selv spørsmålet om hvordan dannelsingsoppdraget skal løses. Denne refleksjonen burde resultere i en økt bevissthet om viktigheten av egen adferd og væremåte på bakgrunn av de verdiene det skal undervises i og om. Asheim (1997) løfter frem sitatet om at elevene neppe vil utvise de væremåtene og holdningene som ikke læreren selv gjør i sitt daglige virke. Ansvarer som mimetisk og etisk forbilde bør derfor ikke undervurderes i det daglige arbeidet med danning. KRLE-faget legger dermed premissene for holdningene og verdsettet som læreren må ha, og læreren kan derfor selv ha mulighet til å skape en bevegelse i kraft av å være fagperson og et medmenneske som elevene vil etterlikne, som igjen kan føre til at de utvikler og internaliserer gode holdninger i egen dannelsingsprosess.

## 6 AVSLUTNING

---

I dette kapitlet presenteres de avsluttende tankene og refleksjonene knyttet til arbeidet med masterprosjektet. Utgangspunktet for prosjektet var problemstillingen knyttet til hvordan KRLE-faget kan bidra til å løse dannelsesoppgaven. Forskningsspørsmålene omhandlet mulighetene og utfordringene som lå i et utvalg styringsdokumenter, hvordan kritisk tenkning og etisk bevissthet kan være sentrale bestanddeler i et dannelsesperspektiv, samt hvordan didaktikken spiller inn i det helhetlige bildet. Dokumentanalyse ble valgt som metode på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål, der hermeneutikken har spilt en viktig overordnet rolle i tolkningen og drøftingen av dokumentenes innhold. Både analysen og drøftingen har blitt gjennomført i lys av relevant teori. Det bevisste valget knyttet til at dette kapitlet heter *avslutning*, i motsetning til *konklusjon*, er at det på bakgrunn av undersøkelsen og tematikken vil være utfordrende å sette to tydelige streker under svaret på problemstillingen. Likevel er det mulig å peke på noen tydelige tendenser og sammenhenger som har blitt drøftet underveis i prosjektet. Helt avslutningsvis kommer det noen betraktninger knyttet til videre forskning innenfor oppgavens tematikk.

### 6.1 HVORDAN KAN KRLE-FAGET BIDRA TIL Å LØSE SKOLENS DANNINGSOPPGAVE?

Hvordan kan så KRLE-faget bidra til å løse skolens dannelsesoppgave? KRLE er et verdibasert fag der filosofi og etikk utgjør sentrale bestanddeler av fagets innhold. Det er samtidig ikke slik at KRLE-faget med tilhørende læreplan står isolert i skolesammenheng, ettersom andre nasjonale styringsdokumenter har innvirkning på det arbeidet som skal skje i faget. Funnene i denne oppgavens analyse viser at det er en tydelig sammenheng og tilknytning mellom skolens styringsdokumenter, slik Imsen (2020) påpeker. Opplæringsloven og overordnet del gir et dannelsesoppgave som skal løses gjennom det faglige arbeidet der de fagspesifikke læreplanene står i sentrum. Funnene i oppgaven viser at kritisk tenkning og etisk bevissthet inngår i sammenheng med dannelsesoppgaven i de overordnede styringsdokumentene, og de kommer til uttrykk i KRLE-læreplanen på måter som gjør det mulig å bruke dem som både *verdier* og *arbeidsmåter* i dannelsesoppgaven. Kritisk tenkning og etisk bevissthet fremstår også som ønskelige *holdninger* i et fellesskapsperspektiv, som elevene må utvikle for å bli en del av samfunnet rundt seg.

Utviklingen av holdninger er et sentralt aspekt i elevenes dannelsingsprosess, da det forutsetter refleksjon knyttet til hvem de vil være som mennesker i lys av de verdiene og fenomenene som eksisterer i verden rundt seg. Straume (2013) peker på at denne prosessen finner sted innenfor tre interrelaterte dimensjoner i form av *det sosiale*, *bevegelsen* og *subjektet*. Overordnet del forankrer sammenhengen mellom verdier og danning ved å påpeke at opplæringen skal være en del av en livslang dannelsingsprosess, og at opplæringen skal bygge på opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I verdigrunnlaget inngår kritisk tenkning og etisk bevissthet som verdier. Kritisk tenkning og etisk bevissthet kommer videre til uttrykk i KRLE-læreplanen på ulike måter som åpner for det sosiale, bevegelsen og subjektet som dimensjoner. Dette kommer blant annet til uttrykk i analysen i KRLE-læreplanen der det heter at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden rundt seg», en formulering som er tilnærmet identisk med hva opplæringen skal bidra med i dannelsingsprosessen slik det fremkommer i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2019, 2). Overordnet del og læreplanen i KRLE åpner for at elevene kan oppnå denne forståelsen gjennom kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Prosjektet viser også at danning er et fenomen som det kan være vanskelig å få en klar forståelse av i møte med styringsdokumentene. Der Fauskevåg (2022) sier at dannelsingsoppdraget er vanskelig å løse på bakgrunn av at LK20 er kompetansestyrt, så viser undersøkelsen i denne oppgaven at både instrumentelle og ikke-instrumentelle dimensjoner kommer til uttrykk på en dannende måte i læreplanene. Samtidig er det en fare for at kompetansemålene og det instrumentelle i læreplanene blir vektlagt av læreren på en måte som skaper en skeivfordeling mellom det instrumentelle og ikke-instrumentelle, som Børresen (2020) ser på som utfordrende. Elevene skal la seg forme av de fenomenene og verdiene som eksisterer ute i verden, samtidig som de skal handle og være aktive slik læreplanene legger opp til. I denne prosessen fremstår kritisk tenkning og etisk bevissthet som sentrale arbeidsmåter og verdier. KRLE-faget med sine tilhørende styringsdokumenter kan derfor gi læreren noen konkrete verdier og holdninger å arbeide med i lys av dannelsingsoppdraget, og dermed øke muligheten for at dannelsingsoppdraget blir løst. Styringsdokumentene blir å regne som verktøy slik Asdal og Reinertsen (2020) viser til, der læreren aktivt kan bruke de gode mulighetene som KRLE-faget gir til dannelsesarbeid. Et verktøy er samtidig ikke verdt mer enn den som bruker det, og KRLE-læreren må aktivt bruke dokumentene på en måte som fremmer danning.

Dette innebærer blant annet å skape en dialektisk prosess mellom formal og material danning i undervisningen der elevene tar til seg verdier og reflekterer over dem, slik at de blir verdifulle i deres respektive liv. For å skape denne prosessen kreves det didaktisk refleksjon fra læreren, der læreren i lys av Klafkis tenkning må gjennomføre en overveielse av innholdet i læreplanen for å realisere dannelsespotensialet (Imsen, 2020). I KRLE-faget kan kritisk tenkning og etisk bevissthet utgjøre et eksemplarisk innhold i denne prosessen og skape en bevegelse hos elevene som resulterer i dannende holdningsutvikling. Dette underbygges av at KRLE-læreplanen og overordnet del vektlegger den aktive eleven som ikke passivt skal motta verdier og kultur, men også reflektere over dem. Samtidig har KRLE-læreren selv et potensiale til å skape en bevegelse å være et mimetisk forbilde som utviser kritisk tenkning og etisk bevissthet med hjelp fra sin faglige bakgrunn. Danningsoppdraget viser seg vanskelig å løse hvis læreren selv ikke innehar de verdier og holdninger som elevene skal utvikle i opplæringen. KRLE-læreren må derfor selv tenke kritisk og være etisk bevisst. utfordringene i dette arbeidet er i første rekke knyttet til at dannelsesoppdraget ikke er konkret definert, at dannings som fenomen er komplekst og at det didaktiske handlingsrommet er nærmest uendelig.

Oppsummert kan KRLE-faget bidra til å løse dannelsesoppdraget gjennom en holdningsutvikling der verdiene kritisk tenkning og etisk bevissthet utgjør viktige verdier og arbeidsmåter i faget. Mulighetene i styringsdokumentene tilrettelegger for at elevene skal lære å forstå seg selv, andre og verden slik læreplanene krever. Dette krever samtidig en didaktisk refleksjon over undervisningsinnholdet fra læreren sin side. Samlet sett ligger det muligheter i KRLE-faget til å arbeide med en dannelsesprosess der de tre dannelsesdimensjonene gjøres gjeldende, slik at eleven kan bli et «refleksivt subjekt i en kultur» som Straume (2013, 25) vektlegger i dannelsesarbeidet.

## 6.2 VIDERE FORSKNING

Danning er et spennende og fundamentalt tema, og vies plass i styringsdokumentene som regulerer innholdet i den norske skolen. Innholdet i styringsdokumenter vil i skolemessig sammenheng være interessant i et forskningsperspektiv, ettersom vi lever i et dynamisk samfunn som vil virke inn på den praksisen og opplæringen som skolen legger opp til. Danning har som tema og fenomen vært gjenstand for tenkning og undersøkelser i svært lang tid, og denne tendensen vil sannsynligvis fortsette så lenge danning blir vektlagt i skolen.

I denne oppgaven er det et utvalg fra de *formelle læreplanene* som har stått i sentrum sammen med Opplæringsloven, som til sammen utgjør de lovfestede og vedtatte dokumentene som lærerne skal forholde seg til i sitt arbeid (Gundem, 1990). Det betyr at *den ideologiske læreplan*, *den oppfattede læreplan*, *den gjennomførte læreplan* og *den erfarte læreplan* ikke har blitt viet liten eller ingen plass i dette masterprosjektet. Videre forskning innenfor denne oppgavens tematikk kunne ha rettet seg mot de andre ansiktene av læreplanen for å skaffe et større grunnlag til å belyse KRLE-fagets rolle i løsningen av dannelsingsoppdraget. Eksempelvis kunne et forskningsarbeid knyttet til forarbeidene til LK20, som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8), sannsynligvis bidratt til nye innfallsvinkler og perspektiver på dannelsingsoppdraget. I tillegg viser funnene og drøftingene i denne oppgaven at læreren er svært viktig når KRLE-faget skal bidra til elevens danning, men dette prosjektet sier ikke noe om hvordan KRLE-læreren faktisk jobber med styringsdokumentene ute i den virkelige skolen, eller hvordan elevene opplever undervisningen. Gjennomføring av intervjuer og observasjoner ute i praksisfeltet kunne således ha bidratt med mer kunnskap om tematikken. Målet med denne oppgaven har uansett vært å gi et bidrag til forskningsfeltet og samtidig øke mulighetene for et hensiktsmessig arbeid med elevenes danning i egen praksis.

## 7 REFERANSELISTE

---

- Andersland, I. & Aukland, K. (2020). Ti uløste problemer – KRLE og Religion og etikk 2020–2030. *Prismet*, 71(4), s. 435–440. <https://doi.org/10.5617/pri.8372>
- Andreassen, B. O. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, Årg. 110, nr. 3. 167–186. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2009-03-04>
- Andreassen, B. O. (2010). Religionskritikk som dannelse. Gjengitt i Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 63-79). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre en dokumentanalyse – en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brekke, M. (Red.). (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, 2020(2), 80-83.
- Eidhamar, L. G., Salvesen, P. L. & Hølen, V. (2017). *Den andre: Etikk og filosofi i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.

- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevene? *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 22(8), 109-123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.). (2019). *Kritisk tenkning: i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode – en historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practise*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet forskning*, 69(2/3), 181-198. <https://doi.org/10.5617/pri.6264>
- Hatlebrekke, K. (2018). Pugge kritisk tenkning? Om religionskritikk i lærebøker for KRLE. *Prismet forskning*, 69(2/3), 133-148. <https://doi.org/10.5617/pri.6261>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. Gjengitt i Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.163-177). Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (2023, 20. mars). *Retningslinjer masteroppgave for MGLU, MIG, MIR og MIT*. Hentet 10. mai fra <https://www.inn.no/om-hogskolen/fakultet-for-lererutdanning-og-pedagogikk/masteroppgaver-ved-lup/retningslinjer-masteroppgave-for-mglu-mig-og-mir.html>
- Imerslund, K. (2000). Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*, 5-6, 107-120.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.



- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. Gjengitt i Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.), *Kritisk tenkning: i samfunnsfag* (s. 50-66). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. Gjengitt i Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning – Klassiske tekster* (s. 167-205). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus.
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger* (3. utg.). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Forlaget Klim.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Moore, T. (2013) Critical thinking: seven definitions in search of a concept, *Studies in Higher Education*, 38:4, 506-522, <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. Gjengitt i Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Plesner, I. T. (2016). *Religionsspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. Gjengitt i Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.), *Kritisk tenkning: i samfunnsfag* (s. 69-85). Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: – i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.