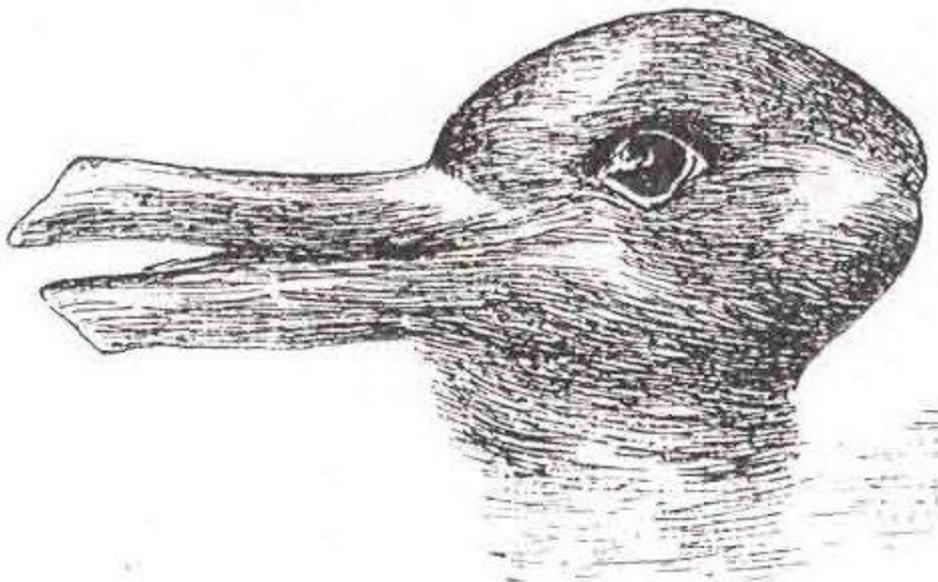


# Den forgjengelige læreplanen

En analyse av hørings svar til faget Kristendom, religion,  
livssyn og etikk



RELV350, Våren 2022

Sandve, Gunnar

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap





© Gunnar Sandve

2022

Den forgjengelige læreplanen – En analyse av hørings svar til faget Kristendom, religion, livssyn og etikk

<https://bora.uib.no/>



## Abstract

In 2020, a new curriculum for the subject Kristendom, religion, livssyn og etikk<sup>1</sup> (KRLE) was introduced in Norwegian schools. Before the final curriculum was approved, it went through a consultation process in which municipalities, organizations, universities, schools and teachers had the opportunity to provide input to the proposed curriculum. A total of 317 responses were received from the various consultative bodies. The answers provided an insight into what groups and individuals wanted KRLE to contain. In this thesis I will try to probe the different perceptions between and within two of these groups, more specifically between the bodies «teacher / lecturer / school staff» on the one hand, and «universities / college», «private colleges» and «professional group / research group» on the other.

After conducting a content analysis with the categories "openness", "Christianity" and "world religion" as approach, in my view, two dominant discourses appears across the two groups. In this way, the consultation is not only a negotiation concerning what the subject KRLE should contain, but also an ideologically charged process. These discourses are discussed in relation to Oddrun Marie Hovde Bråten's dimensional model, where I also suggest that another dimension can be added, namely a temporal dimension. In this sense, both discourses convey what the respondents choose to remember from the past, what they think about the present, and what they want for the future.

---

<sup>1</sup> Christianity, religion, philosophy and ethics



## Forord

I snart fem år har jeg studert religionsvitenskap med hensikt om å kunne undervise i religions- og livssynsfag i skolen. Som lektorstudent har jeg også blitt introdusert for didaktiske utfordringer knyttet til undervisningen i faget, der særlig læreplanenes reguleringer har interessert meg. Læreplanens formål forstår jeg som å styre innholdet i undervisningen, men som lærer vil man også måtte utvise skjønn for å tolke hvordan innholdet skal struktureres og formidles til elevene. Det er på mange måter i rommet mellom læreplanens formelle føringer og lærerens tolkninger av føringene at faget eksisterer. Læreplanen er et styrende dokument i lærerens utarbeidelse av undervisningen, og en uklar plan vil derfor føre til usikkerhet knyttet til hva faget faktisk skal inneholde. Gjennom flere praksisperioder som student, har jeg gjentatte ganger spurt lærerne jeg har møtt om hva de synes om læreplanen i undervisningsfaget deres. Før jeg har fått et godt svar, har jeg som oftest fått et megetsigende sukk. Selv om lærerne beskriver læreplanen som sentral for utformingen av undervisningen, er læreplanen også noe som for mange er vanskelig å forholde seg til. Etter grundig lesning av svarene som ble gitt til Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), vil jeg si at jeg sitter igjen med en mer nyansert forståelse av *hvorfor* jeg har møtt disse sukkene. Det er godt å se mangfoldet av meninger som finnes der ute, og at folk bryr seg. Takk til alle instansene som har sendt inn svar.

Jeg vet ikke hvilket adjektiv som passer best for å beskrive dette arbeidet. På den ene siden kunne ord som «gøy», «givende» eller til og med det forslitte «interessant» fungert, men på andre tidspunkt har nok ord som «strabasiøst» eller «langtekkelig» vært mer passende. Det jeg har erfart, er at oppgaven alltid har virket vanskeligere når jeg *ikke* har jobbet med den. Nå er jeg heldigvis i mål, og flere må takkes for det.

Jeg må rette en stor takk til min dyktige veileder, Marie von der Lippe, professor ved Universitetet i Bergen. Helt siden RELV100 for snart fem år siden, da du foreleste om temaet «Religion og politikk», gjennom religionsdidaktikkfagene og frem til denne oppgaven, har du sørget for at «forsøkskaninene» (det vil si oss på lektorprogrammet med religionsvitenskap) har fått en utdanning vi kan være stolte av. Takk for gode faglige samtaler og for engasjementet du alltid viser.

Takk til mine gode venner og med-masterstudenter – Jenny, Charlotte og Aleksander. Vi har vært et godt lag, selv om vi ikke alltid har *lest* på lesesalen.

Min mor, far og søster, som jeg har snakket mye med om arbeidet og alt det medfører, må selvsagt også takkes. Far, for din juridiske lesning av oppgaven både når det gjelder språk og innhold, mor, for din evne til å se oppgaven i et større perspektiv og artikkelforslag, og Ester, for dine innspill knyttet til oppgavens pedagogiske sider.

One love.

Leipzig 19. mai 2022

Gunnar Sandve



## Innholdsfortegnelse

Abstract.....	iii
Forord.....	v
Innholdsfortegnelse .....	viii
<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Oppgavens struktur .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Bakgrunn og tidligere forskning .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Faghistorisk kontekst .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 LK 20 – Fagfornyelsen .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Offentlige høringer .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3.1 Hva er en høring? .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3.2 Kontekst for høringssvarene .....</b>	<b>20</b>
<b>3 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1. Læreplanforskning.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Verdensreligionsparadigmet .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.1 Verdensreligionsparadigmet i KRLE.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Læreplan og høringssvar i lys av Bråtens dimensjoner og nivåer .....</b>	<b>34</b>
<b>4 Metode .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Kritisk diskursanalyse .....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Digital innholdsanalyse .....</b>	<b>42</b>
<b>4.3 Utvalg og datamateriale.....</b>	<b>44</b>
<b>4.4 Hva er jeg på jakt etter? .....</b>	<b>46</b>
<b>4.5 Ethiske overveielser .....</b>	<b>48</b>
<b>5 Innholdsanalyse .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Vaghet eller (valg)frihet – hva mener gruppene om den foreslåtte læreplanens     åpenhet? .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1.1 Gruppe 1: «Altfor mye frihet og handlingsrom».....</b>	<b>51</b>
<b>5.1.2 Gruppe 2: «Handlingsrommet vil styrke sterke lærere og svekke svake lærere».....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Tuftet på kulturarv eller et faglig tilbakeskritt – hva mener gruppene om kristendoms     stilling i den foreslåtte læreplanen? .....</b>	<b>58</b>
<b>5.2.1 Gruppe 1: En overvekt av svar som ikke kommenterer .....</b>	<b>58</b>
<b>5.2.2 Gruppe 2: «I dag oppfattes denne vektleggingen av kristendom og klumping av «de         andre» som et faglig tilbakeskritt» .....</b>	<b>60</b>

5.3	Faglig tilbakeskritt eller til nytte – hva mener gruppene om verdensreligionene i den foreslåtte læreplanen? .....	64
5.3.1	<i>Gruppe 1</i> : «De store verdensreligionene burde vært nevnt ved navn» .....	64
5.3.2	<i>Gruppe 2</i> : «[E]t betydelig faglig tilbakesteg» .....	67
5.4	Kapitteloppsummering .....	70
6	Diskursanalyse .....	72
6.1	Hvilke diskurser kommer til uttrykk i høringssvarene? Forslag til en alternativ todeling .....	72
6.2	Diskursene i lys av Bråtens dimensjonsmodell .....	76
6.3	Fortid, samtid og fremtid: Hvor skal vi, og hva velger vi å ta med oss videre?.....	80
7	Avslutning .....	84
7.1	Oppgavens funn.....	84
7.2	Veien videre.....	85
	Referanser .....	I



# 1 Introduksjon

For å undervise i et fag, er det viktig å vite hva faget skal inneholde. I norske skoler er det læreplaner som anviser hva lærere skal undervise om, og hvilke grunnleggende ferdigheter og kunnskaper elevene skal sitte igjen med. Læreplanene blir laget av utdanningsdirektoratet ved hjelp av lærere, skoleforskere, fagpersoner og pedagoger, der det også gis tilbakemeldinger på de foreslåtte planene i form av hørings svar. Læreplanutvalgene tar så hensyn til innspillene de har fått, og fastsetter en endelig læreplan.

I 2020 ble det innført nye læreplaner i det som ble kalt for Fagfornyelsen. Grunnen til at fagene måtte fornyes, var for å gjøre dem mer relevante for fremtiden. Fornyelsen innebar at dagens fag ble beholdt, men at innholdet i fagene skulle endres. Alle fag skulle få et mer relevant innhold med tydeligere prioriteringer for at sammenhengen mellom fagene skulle bli bedre.

Læreplanen til faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) ble derfor også fornyet. Før den endelige planen ble godkjent, gikk den gjennom en høringsprosess der blant annet kommuner, organisasjoner, universiteter, skoler og lærere fikk mulighet til å gi innspill til den foreslåtte planen. Totalt kom det inn 317 svar fra de ulike høringsinstansene. Svarene ga et innblikk i hvordan grupper og enkeltindivider ønsket at religions- og livssynsfaget i grunnskolen skulle se ut. Svarene var varierte, slik man kanskje kan forvente, der noen bejublet endringene som ble foreslått, mens andre var kritiske. I læreplangruppens beskrivelse av endringene som har blitt gjort i læreplanen, ble steget bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i de såkalte verdensreligionene nevnt som det viktigste. Med verdensreligion menes religioner som er utbredt i store deler av verden, og viser ofte til buddhisme, hinduisme, islam, kristendom og jødedom. Responsen på formuleringen om å ta et steg bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene, diskuteres i denne oppgaven.

Oppgavens forsidebilde er hentet fra en utgave av det tyske magasinet *Fliegende Blätter*, og kan fungere som en illustrasjon på at hva som oppfattes avhenger av øyet som ser. «Kaninanden» kan i dette tilfellet symbolisere læreplanen, men i motsetning til den kjente illusjonen, vil det være langt flere syn på den foreslåtte læreplanen i KRLE enn bare to.

Høringer kan ses på som en demokratisk prosess, der ulike interesser forhandles. Men hvor demokratisk er denne prosessen hvis mange stemmer ikke føler seg hørt, når det tross alt kalles for «høring»? Hva er det som står på spill i høringen, og hvem står det i så fall på spill for?

Det finnes flere svar på spørsmålene jeg stiller. Det første kan knyttes til at høringen jeg her tar utgangspunkt i, er den første heldigitale høringen. Det er også første gang alle svar har blitt gjort tilgjengelige for allmenheten. Dokumentene som nå ligger tilgjengelige vil kunne gi indikasjoner på hvilke diskurser som dominerer i svarene til de ulike gruppene, hva de stiller seg bak og hva de er kritiske til, og fungerer som kvalitative spørreundersøkelser. En kan tenke seg at en kunne fått lignende svar på hva ulike grupper mente om læreplanen ved å ha gjennomført intervjuer på egenhånd, men dette ville krevd mer arbeid for et mindre datamateriale. Det er ikke dette som er poenget med min oppgave, men snarere at man gjennom offentlige høringer får et innblikk i hva ulike aktører oppfatter som viktige innspill, hva de ønsker å påvirke og hva de mener står på spill. Jeg ville derfor ikke fått de samme svarene hvis jeg hadde valgt en annen metode, ettersom høringssvarene befinner seg i både en politisk og pedagogisk prosess med faget. Det er dermed ikke bare svarene i seg selv som er interessante, men konteksten og prosessen svarene befinner seg i.

En annen grunn til at særlig høringssvarene kan være interessante tekster, er fordi de kan anses som bindeledd mellom den tidligere læreplanen i KRLE og læreplanen som er i bruk i dag. Dette betyr at denne oppgaven hovedsakelig blir en høringssvaranalyse, og ikke en læreplananalyse. Alle svarene fra høringen er ikke en del av denne oppgaven, ettersom jeg har gjort et bevisst utvalg. Før jeg begrunner utvalget jeg har gjort, vil jeg kontekstualisere høringssvarene, og så ta for meg ulike sider ved prosessen høringen skjedde som følge av, nemlig Fagfornyelsen.

I denne oppgaven vil jeg derfor prøve å sondere de ulike oppfatningene mellom og innad i to forskjellige grupper, nærmere bestemt mellom instansene «lærer/lektor/skoleansett» på den ene siden, og «universitet/høgskole», «private høgskoler» og «faggruppe/forskningsgruppe» på den andre. Jeg vil først gå innholdsanalytisk til verks, for så å undersøke hvilke diskurser som gjør seg gjeldende mellom de to gruppene. Selv om gruppene har forskjellige utgangspunkt for hva faget skal inneholde, noe som gjør seg gjeldene i et vidt spenn av oppfatninger i de to gruppene, finnes det også tendenser som går igjen. Av disse gjør særlig to diskurser seg gjeldende på tvers av de to gruppene, og disse representerer to ulike syn på hva faget bør inneholde. På denne måten blir høringen sett på som en faglig forhandling om hva faget KRLE skal inneholde, men også en ideologisk ladet prosess.

## 1.1 Problemstilling

På bakgrunn av det som er presentert, har oppgaven fått følgende problemstilling:

- Hvilke oppfatninger av læreplanen finnes i høringssvarene til Fagfornyelsen i KRLE?

Denne problemstillingen utdypes gjennom tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

- Hvilke diskurser kommer til uttrykk i høringssvarene?

Forskningsspørsmål 2:

- På hvilke nivåer befinner diskursene seg?

Forskningsspørsmål 3:

- Hvordan bærer høringssvarene fortid, samtid og fremtid?

## 1.2 Oppgavens struktur

I *kapittel to* presenterer jeg masteroppgavens tematiske fokus. Jeg gir en historisk gjennomgang av faget KRLE (med sine forgjengere). Deretter kontekstualiseres Fagfornyelsen og endringene som ble gjort.

I *kapittel tre* presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg gjør først rede for hva som menes med verdensreligionsparadigmet, primært gjennom Christopher R. Cotter og David G. Robertson forståelse av begrepet. Deretter ses begrepet og paradigmets utbredelse i en norsk kontekst, der særlig Bengt-Ove Andreassen begrunner det gjennom hvordan Ninian Smarts dimensjonsmodell har blitt brukt i norske klasserom. For å se hvordan globale prosesser også har påvirket læreplanarbeidet og høringssvarene, vil jeg anvende Oddrun Marie Hovde Bråtens modell for nettopp dette.

I *kapittel fire* forklarer og begrunner jeg metodiske valg som er gjort. Jeg presenterer diskursteori og gir en forklaring på perspektiver fra metoden kritisk diskursanalyse, som hvilke forankringspunkter og kollokasjoner som kan opptre i høringssvarene. Hva som ligger i metoden digital innholdsanalyse, blir også presentert i denne delen. I dette kapittelet begrunnes utvalget av grupper, og etiske overveielser knyttet til arbeidet.

*Kapittel fem* utgjør innholdsanalysen. Her gis en deskriptiv fremstilling av svarene, med utgangspunkt i hvordan de forholder seg til 1) den foreslåtte læreplanens åpenhet, 2) plassen kristendom får i den foreslåtte læreplanen og 3) steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene.

I *kapittel seks* gjøres en diskursanalyse på grunnlag av funnene fra kapittel fem. Her argumenterer jeg for hvorfor det kan dannes to dominerende diskurser i høringssvarene. Jeg bygger videre på Bråtens dimensjonsmodell, og illustrerer hvordan inklusjonen av en tidsdimensjon kan få frem interessante nyanser i høringssvarene.

Til slutt, i *kapittel sju*, oppsummerer jeg oppgavens funn, og hva disse kan å si for videre forskning.

## 2 Bakgrunn og tidligere forskning

### 2.1 Faghistorisk kontekst

Faget som vi i dag kaller for KRLE står i en lang rekke av forgjengere med andre navn og andre mål. Faget er en slags sammensmeltning av både internasjonale trender, tidligere læreplaner og fagets historiske bakgrunn. Kristendoms-kunnskap var det første skolefaget i Norge, og det obligatoriske faget KRLE er på mange måter en forlengelse av dette. Det finnes ulike måter å dele fagets historie inn på, og her velger jeg å vise til Renate Banschbach Eggens (2021, s. 41) inndeling<sup>2</sup> som gir en konsis oversikt over fagets historiske utvikling:

- 1) «Kirkeskolen»: Undervisning i kristendom var årsaken til at skolen ble etablert som landsdekkende institusjon i 1739. Alle som ble konfirmert skulle ha grunnleggende kunnskap om kristendom. Konfirmasjonen var betydningsfull, siden dette åpnet for andre rettigheter i samfunnet som å overta eiendom, gifte seg, verve seg til militærtjeneste eller skaffe seg fast arbeid (Kvam 2014, s. 71). Det var kirken som hadde ansvaret for undervisningen og som bestemte innholdet i faget.
- 2) «Et fag blant flere»: I 1860 ble flere fag introdusert gjennom Landsskoleloven, og det var ikke lenger kun prester som underviste. Selv om skolen beveget seg fra å være en ren kirkeskole til å bli en statsskole, hadde kristendom fremdeles en sentral stilling i skolens undervisning og preget det meste av aktiviteten i norske klasserom (Andreassen 2016, s. 65). På denne måten skjedde det en gradvis sekularisering av skolen.
- 3) «Ikke lenger kirkens fag»: I 1969 ble kristendomsfaget løst fra kirken gjennom grunnskoleloven og innføringen av obligatorisk 9-årig skole for alle, som gjorde at kristendomsfaget ble et formelt fag på lik linje med andre fag i skolen (von der Lippe og Undheim 2017, s. 12). Faget skulle ikke lenger være en del av kirkens dåpsundervisning, og kravet om at lærere måtte være medlemmer av statskirken for å undervise i faget ble fjernet (Andreassen 2016, s. 67).
- 4) «To-fags-løsningen»: Norge ble preget av et større religiøst og livssynsmessig mangfold, og behovet for et livssynsnøytralt alternativ til kristendomsfaget ble nødvendig. Dette ledet til det som kan kalles for en to-fags-løsning i 1974, som

---

<sup>2</sup> Et annet eksempel på dette er Bengt-Ove Andreassens (førsteamanuensis i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Tromsø) periodisering av fagets utvikling i Norge gjennom tre overordnede perspektiver: 1) Kirkelig allmueskole fra 1739 til 1860, 2) borgerlig folkeskole fra 1860 til 1974 og 3) globalisering og flerkulturelle premisser fra 1974 til 2008 (Andreassen 2016).

introduserte et alternativt livssynsfag for elever med foreldre som ikke var medlemmer av Den norske kirke. Den nye ordningen ble på tross av ulike erfaringer og varierende tilbud rundt om i landet videreført i Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M-87). Nå skulle også andre religioner og livssyn enn kristendom innlemmes i kristendomsfaget (von der Lippe & Undheim 2017, s. 13). Her ble det også åpnet for at registrerte tros- og livssynssamfunn kunne gi undervisning i egen regi i skolen etter egne planer, og at det dermed fra 1987 eksisterte tre alternativer for religions- og livssynsundervisning i skolen (Andreassen 2016, s. 67).

- 5) «Ett fag for alle»: Oppdelingen av elevene gjennom de to fagene ble etter hvert ansett som uheldig, og de to fagene ble derfor i 1997 fusjonert til ett fag. Faget fikk navnet Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL), og skulle samle alle elevene. Dette er Eggens siste punkt, ettersom det var her grunnlaget for dagens KRLE-fag ble lagt, men i løpet av de siste 25 årene har faget gjennomgått en rekke revisjoner.

### **2.1.1 Engasjement og politiske interesser: KRL, RLE og KRLE**

Selv med intensjonen om å skape et religions- og livssynsfag for alle, møtte KRL kraftig motbør. I den nye læreplanen var fritaksretten endret, noe som vekket engasjement og harme. Det nye faget ble kritisert av Menneskerettighetskomiteen i Genève (2004), og ble i 2007 dømt i den Europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg for brudd på foreldreretten som følge av at det ikke i tilstrekkelig grad tok hensyn til foreldres religiøse og filosofiske overbevisning (Andreassen 2016, s. 71). Dette førte til at fagets navn ble endret til RLE (Religion, livssyn og etikk), fagets formål ble forandret og fritaksretten ble presisert i Opplæringsloven (von der Lippe & Undheim 2017, s. 13). En annen viktig presisering i opplæringsloven innebar at det ikke skulle forekomme forkynnelse i faget, og at undervisningen skulle være objektiv, kritisk og pluralistisk. Sommeren 2008 kunne Kunnskapsdepartementet informere om endringene som ble gjort etter kritikken fra den Europeiske menneskerettighetsdomstolen, og begrunnet det slik:

Navnet på faget er endret til Religion, livssyn og etikk. Navneendringen skal tydeliggjøre at religioner og livssyn skal behandles på en kvalitativ likeverdig måte. Samtidig vil det nye navnet gi et bedre samsvar med navnet på tilsvarende fag i videregående opplæring. Det vil også være et viktig signal til skolen, elevene og hjemmet om at faget er i samsvar med menneskerettighetene (Rundskriv F-10-08).

Læreplanen i faget RLE som ble innført i 2008 var den fjerde læreplanen for religionsundervisning i grunnskolen siden innføringen av KRLE-faget i 1997. Aldri før hadde et fag endret seg fire ganger i løpet av ti år (Andreassen 2016, s. 73). Faget med navnet RLE skulle likevel vise seg å være korlevd, ettersom K-en ble gjenintrodusert i 2015. Dette kan ses i sammenheng med regjeringsskiftet i 2013, bestående av koalisjonen mellom partiene Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti. Den nye regjeringen slo fast at de «vil endre RLE-faget til KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk), samt gjeninnføre kravet om at faget, i tråd med kompetansemålene, skal inneholde minst 55 pst. kristendom [...]» (Sunnvolden-plattformen 2013, s. 37). Til tross for sterke innvendinger fra både fagmiljøer og trossamfunn, ble endringene gjennomført (Eggen 2021, s. 51). I de nye læreplanene til faget KRLE som ble innført fra skoleåret 2015/2016 ble dermed kristendom gitt en kvantitativ forrang ovenfor andre religioner gjennom blant annet å understreke at «om lag halvparten av undervisningen» skulle knyttes til kunnskap om kristendom (Andreassen, 2017, s. 35). Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 74), peker på 2015 som et viktig brudd for fagets historiske utvikling, når han skriver:

Religionsundervisningen i Norge kan i historisk perspektiv sies å være preget av kristendommens svekkede status fram til 2015. Endringene som ble innført i august 2015, kom som en reaksjon på dette, og fra politisk hold har man nå sikret at kristendom blir et omdreiningspunkt i undervisningen.

Opplæringslovens presisering om at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk kan ved første øyekast virke motstridende med den kvalitative prioriteten som gis til kristendom. Høringssvarene som undersøkes i denne oppgaven kan være med på å måle spenningen som fremdeles eksisterer rundt dette.

### **2.1.2 KRLE, kristendom og kulturarv**

Både fagets navn og formuleringen om at «om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendoms kunnskap» er beholdt i den nyeste læreplanen som trådte i kraft fra skoleåret 2020/2021 gjennom Fagfornyelsen. En av begrunnelsene for å gi kristendom en særskilt plass i faget, kan være hvordan kristendom knyttes til Norges kulturarv. Andreassen (2019, s. 78) definerer kulturarv som: «[A]n idea of identity formation, i.e., that getting to know who your own history, your cultural background, is about getting to know who you are and the cultural tradition of which you are a part of».

Begrepet «kulturarv» finnes også i læreplanen under kjerneelementet «Kjennskap til religioner og livssyn»: «Elevene skal også få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv» (Utdanningsdirektoratet 2020a). Under kompetansemålene etter 4. trinn, står det at eleven skal kunne «sammenligne og presentere ulike årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner, som kulturarv» (ibid.). Ekvivalenten til dette målet formuleres slik i kompetansemålene etter 7. trinn: «utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner» (ibid.). Begrepet brukes ikke under kompetansemålene etter 10. trinn. Det spesifiseres ikke om det er snakk om *Norges* kulturarv, men det er verdt å legge merke til hvordan kristendom og kulturarv alltid opptre sammen.

For sosiolog og førsteamanuensis ved Det teologiske menighetsfakultetet Lars Laird Iversen, kan dette ses i sammenheng med det som kan kalles for «retorikken om felles verdier». Denne retorikken fremmer tanken om at en gruppes identitet og samhørighet er avhengig av felles verdier, og inkluderer derfor den offentlige debatten om hvilke bokstaver som skal stå i fagets navn og hvor stor prosentandel av undervisningstiden som skal vies til kristendom (Iversen 2017, s. 104). Disse debattene har endret seg lite, og retorikken om felles verdier er fremdeles sterkt til stede i det som kan kalles for «den offentlige læreplanen», som betyr den politiske og offentlige diskusjonen om religionsfagets mål og legitimering (Goodlad 1979). De felles verdiene kan ifølge Iversen (2017, s. 108) paradoksalt nok virke skadende og ekskluderende hvis det har seg slik at religion mobiliseres for å skape en emosjonell dybde og historisk kontinuitet, ettersom det skaper en ugunstig essensialisme ved at norskhet virker mer varig, naturlig og evig enn det er historisk dekning for. Det ekskluderer også ved at motsatsen til det kristen-humanistiske i dagens politiske kontekst er minoritetsreligioner, og spesielt islam (ibid.). Dermed blir det tydelig at noe av debatten om å knytte kristendom, humanisme og norskhet tettere sammen i statens grunnlagsdokumenter og skolens læreplaner, handler, for noen, om å trekke symbolske grenser mot innvandring – og spesielt muslimsk innvandring (Iversen 2012). Dragkampen om hva religionsfaget skal inneholde, så vel som hva det norske er og skal være, er noe som også høringssvarene til læreplanen er en del av.

Bengt-Ove Andreassen (2017, s. 47) mener at selv om kristendom har vært en sentral del av norsk historie og kultur i over tusen år, blir vektlegging av kristendom som kulturarv i skolen et tegn på hvordan man ønsker å bruke historien. På denne måten går det an å stille seg kritisk

til kristendoms<sup>3</sup> særstilling som bærer av kulturarv. Det er for eksempel få som ville sagt at norrøn religion ikke er av betydning i en kollektiv forståelse av hva det vil si å være norsk (og at norrøn religion derfor kan anses som en del av norsk kulturarv), men norrøn religion nevnes ikke et eneste sted i læreplanen. Det virker derfor som et kriterium at bare levende religion utgjør en del av norsk kulturarv, men hva annet som kan rommes innenfor kulturarv er ikke lett å si, ettersom begrepet kontinuerlig må vedlikeholdes og fylles med mening (ibid. s. 49). Andreassen konkluderer med å si at: «Når noe spesifikt løftes frem som kulturarv, er det mest av alt et ønske om at noe skal videreføres i folks bevissthet» (ibid. s. 50). Slik sett har endringene fra 2015 kanskje blitt enda mer toneangivende for faget KRLE enn endringene gjort gjennom Fagfornyelsen, ettersom fagets profil og omdreiningspunkt ble forandret gjennom reintroduksjonen av kristendom. Dagens fag lider av det professor ved OsloMet Torkell Brekke beskriver som «en splittet personlighet fordi det både skal skape trygg forankring i kristen identitet og kulturarv, og samtidig lære barn og ungdom respekt og forståelse for mangfold» (Hammer 2019). Denne spagaten, eller dragkampen om man vil, kommer også til uttrykk i høringssvarene som analyseres i denne oppgaven.

Endringer eller bevaringer i KRLE-fagets struktur, innhold og arbeidsmåter har blitt påvirket av foreldres engasjement og politiske interesser. Læreplanreformen jeg her tar utgangspunkt i, er Fagfornyelsen, som tok sikte på å endre læreplanene i alle fag. Jeg vil i neste omgang gi et innblikk i endringene som ble gjort før innføringen av dagens læreplanverk.

## 2.2 LK 20 – Fagfornyelsen

Før jeg går i gang med læreplanverket som denne oppgaven tar utgangspunkt i, vil jeg kort redegjøre for dens forgjenger, nemlig *Kunnskapsløftet 2006* (LK06). Som navnet tilsier, hadde LK06 som mål å utvikle Norge som et kunnskapssamfunn, i samspill og konkurranse med det globale kunnskapssamfunnet (Eggen 2021, s. 53). Arbeidet med *Kunnskapsløftet 2006* begynte i oktober 2001 da det ble satt sammen et utvalg som skulle utrede forutsetninger for en samlet grunnopplæring «tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av stadig ny læring, utvikling og endring» (NOU 2003:16, s. 26). Dette var den første gangen et samlet læreplanverk

---

<sup>3</sup> I denne oppgaven velger jeg bevisst å unngå å omtale kristendom i bestemt form, selv om det klinger litt rart på norsk. Hensikten med dette er å få fram at kristendom ikke er én enhetlig størrelse, men noe flytende. Se gjerne Jensen (2003).

for grunnskole og videregående opplæring fantes i norsk skole, og var utgangspunktet for den nyligste fornyelsen av fagene i norsk skole.

Fagfornyelsen, eller LK20 (*Kunnskapsløftet 2020*), var først og fremst en fornyelse av den forrige skolereformen. Stoltenberg II-regjeringen nedsatte det som ble kalt Ludvigsen-utvalget, med professor og pedagogikkforsker Sten Ludvigsen i spissen, i 2013. Utvalget fikk i oppgave å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014, s. 7). Dette resulterte i både en delutredning og en hovedutredning. Delutredningen presenterer en forskningsbasert analyse av relevante, fremtidige kompetanser for grunnopplæringen (NOU 2014, s. 7). Hovedutredningen gir praktiske forslag til hvordan fagene og opplæringen kan forandres for å i større grad reflektere formålsparagrafen og fremtidige krav til kompetanser. Utvalget mente at et økt fokus på dybdelæring var nødvendig, ettersom fremtiden vil stille større krav om tilegnelse og anvendelse av kunnskap og kompetanser (NOU 2015, s. 41).

Disse utredningene la grunnlaget for Kunnskapsdepartementets (2016) arbeid med fagfornyelsen i Stortingsmelding 28. I åpningskapittelet kan man finne tre begrunnelser for reformen: 1) Samfunn, arbeidsliv og teknologi endres i et økende tempo og det er vanskelig å forutse hva dette betyr for fremtiden. For å unngå at omstillingskostnadene blir for høye, må skolen legge til rette for en omstillingsdyktig arbeidsstyrke. En fornyelse av fagene i skolen er dermed nødvendig for at dette kan skje. 2) Økende mangfold og nye kommunikasjonsformer fører til endringer i arbeidslivet og samfunnet. Verden har endret seg på mange områder i løpet av de ti årene siden forrige læreplan ble innført, og en fornyelse er dermed nødvendig. 3) Sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket, som Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplanene for de enkelte fagene, henger ikke godt nok sammen. Ved en fornyelse av Kunnskapsløftet, vil både skolens brede formål og elevenes faglige læring bli bedre ivaretatt (Kunnskapsløftet 2016, s. 6).

Med disse begrunnelsene og utredningene til Ludvigsen-utvalget i mente, blir det i Stortingsmelding 28 slått fast at Regjeringen ønsker å skape et mer «sammenhengende hele», ved å 1) gjøre skolens formålsparagraf og verdigrunnlag tydeligere i en ny Generell del, som tydelig får frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsingsoppdrag for skolens daglige virksomhet; 2) konkretisere hvordan de grunnleggende ferdighetene henger sammen med det faglige innholdet; 3) redusere antall kompetansemål i fag, og samtidig gjøre fagets kjerne tydeligere, som i sin tur vil legge til rette for dybdelæring; 4) innføre tverrfaglige temaer som anses som relevante for fremtiden (ibid. s. 6–7). Bakgrunnen for ønsket om bedre

sammenheng kan ses som en følge av Kunnskapsløftets motstridende innholdsorientering i Generell del, og en tydeligere kompetanseorientering i fagplanene (Engelsen 2020, s. 212; Engelsen og Karseth 2007, s. 409). Flere av de uttalte målsetningene resulterte i det endelige læreplanverket. I 2017 ble en ny overordnet læreplandel vedtatt med hjemmel i opplæringsloven § 1-5, der formålsparagrafens verdigrunnlag for hele grunnopplæringen ble tydeliggjort (Kunnskapsdepartementet 2017).

Fra høsten 2017 til våren 2018 samarbeidet lærere, pedagoger og andre fagfolk med Utdanningsdirektoratet om hva kjerneelementene i hvert enkelt fag skulle inneholde (Utdanningsdirektoratet 2021). Kjerneelementene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018. Fornyelsen av læreplanene skjedde mellom høsten 2018 og høsten 2019. Her ble læreplanskisser utarbeidet, og deretter sendt ut til høring. Læreplanene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet og lansert 18. november 2019 (ibid.). Læreplanen som tidligere var delt inn i de seks delene 1) Formål, 2) Hovedområder, 3) Timetall, 4) Grunnleggende ferdigheter, 5) Kompetansemål og 6) Vurdering, var nå blitt strukturert på en annen måte. Nå fantes det først en kategori med navnet Om faget, med underkategoriene Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige temaer og Grunnleggende ferdigheter. Kompetansemålene og vurderingsordninger utgjorde resten av den nye læreplanen. En påfallende endring i de nye læreplanene, var at de inneholdt langt færre kompetansemål i flere fag enn læreplanene fra Kunnskapsløftet, noe som delvis kan ses i sammenheng med ønsket om økt dybdelæring i skolen.

I de neste delkapitlene vil jeg ta for meg hva som var nytt i Fagfornyelsen. Jeg vil først forklare hva som menes med ordet «dybdelæring», et begrep som går igjen i de utdanningspolitiske dokumentene som ledet fram til fornyelsen. Deretter vil jeg belyse de andre nye sidene ved Fagfornyelsen, som er innføringen av tverrfaglige temaer og kjerneelementer. Til slutt vil jeg studere hva disse endringene betydde for læreplanen i faget KRLE.

### **2.2.1 Dybdelæring i Fagfornyelsen**

For å forstå endringene som ble gjort gjennom fagfornyelsen og dernest begrunnelsen fra steget bort fra å organisere religions- og livssynsfagene med utgangspunkt i verdensreligionene, er det nødvendig å kjenne til begrepet «dybdelæring». I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet 2017) står det at: «Dybdelæring i fag innebærer å

anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre». Det finnes flere oppfatninger av hva begrepet «dybdelæring» betyr og hvordan skolen skal tilrettelegge for dybdelæring. Begrepet stammer fra forskning gjort av Ference Marton og Roger Saljö (1976), der ulike måter å tilnærme seg en akademisk tekst ble forsket på. Studieobjektene for undersøkelsen var svenske studenter, som ble bedt om å lese en lengre tekst, for så å bli utspurt om denne teksten etterpå. Fra undersøkelsen dannet de to hovedgrupper; den ene pugget grundig kunnskap for å stå til eksamen, mens den andre prøvde å sette teksten de leste inn i en større faglig sammenheng. I studien ble disse lærestrategiene betegnet som *surface level-processing* og *deep level-processing*, som kan oversettes til overflate- og dybdelæring. Overflatelæring kan forstås som tilnærmingen studenter har når de ser for seg at fagkunnskap består av konkrete fakta, og at læring handler om å memorere denne kunnskapen (Gilje, Lanfald & Ludvigsen 2018, s. 22). I gruppen som ikke bedrev overflatelæring, fant forskerne en læringsstrategi som gikk ut på å bygge forståelse av det som ble lært gjennom å sette innholdet i teksten inn i en større meningsfull sammenheng (ibid.). Denne lærestrategien ble ansett som fordelaktig for studentene, ettersom flere av studentene i denne gruppen enn den andre hadde en indre motivasjon om å lære og forstå fagstoffet.

I norsk utdanningspolitikk har begrepet «dybdelæring» fått stadig større utbredelse. Begrepet drøftes spesielt i kunnskapsgrunnlaget til fagfornyelsen, *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). I påfølgende utredning *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (KD, 2016), blir også forståelsen av dybdelæring utvidet. Med utgangspunkt i disse utdanningspolitiske dokumentene strukturerer Øystein Gilje, Ørjan Flygt Landfald og Sten Ludvigsen (2018) seks viktige temaer i den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring. Disse seks er:

- 1) Mindre stoff gir mer dybde
- 2) Kjerneelementer
- 3) Progresjon
- 4) Undervisning på tvers
- 5) Fagovergripende kompetanser
- 6) Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse.

Av de seks temaene, er både nummer 1, 2 og nummer 6 interessante med tanke på denne oppgavens problemstilling. Introduksjonen av kjerneelementer drøfter jeg grundigere under. Punkt nummer 1) er ifølge Gilje, Lanfald og Ludvigsen en forutsetning for at dybdelæring kan skje. Gjennom fagfornyelsen ble læreplanene i alle fag «slanket» som en følge av dette, inkludert faget KRLE. Forfatterne skriver:

I arbeidet med fagfornyelsen er det en viktig forutsetning å klargjøre hvert enkelt fags viktigste kunnskap og metoder. Dette kriteriet for å muliggjøre dybdelæring i klasserommet vil være påvirket av om læreplangruppene evner å redusere lærestoffet i hvert enkelt fag (Gilje, Lanfald & Ludvigsen 2018, s. 25).

Grepet læreplangruppen for religions- og livssynsfagene gjorde ved å gå bort fra verdensreligionene, kan på overflaten ses som en iverksetting av kravet om reduksjon av fagstoff. Samtidig kan den gamle læreplanen med sine kompetansemål med utgangspunkt i knaggene kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme betraktes som noe som opprettholdt den uønskede overflatelæringen. En spesifisering av hvilke religioner som skal være med finnes fortsatt under punktet *Fagets relevans og sentrale verdier*, men ingen utenom kristendom blir nevnt i fagets kompetansemål. Som vi skal se senere, kan det også ligge andre grunner bak valget om å gå bort fra å strukturere læreplanen med utgangspunkt i verdensreligionene.

En kan stille seg kritisk til hvorvidt mindre stoff gir mer dybde, hvis det har seg slik at fagenes viktigste kunnskap og metoder fremdeles er forankret i tidligere læreplaners føringer. Det er heller ikke umulig å se for seg en verdensreligionorientert læreplan som legger til rette for dybdelæring. På denne måten kan «slanking» av læreplanen oppfattes av noen lærere som noe som gjør den uklar, i stedet for et grep som tilrettelegger for dybdelæring. Det er ikke en selvfølge at detaljerte læreplaner begrenser læreres autonomi og muligheten til å legge til rette for dybdelæring. Som professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo Berit Karseth (2019, s. 73) poengterer, er Fagfornyelsens læreplanstruktur fremdeles «forankret i en rammefortelling der læringsresultat og kompetansemål er i forgrunnen». Det vil si at resultatoppnåelse fort kan overskygge dybdelæring, og dermed virke mot fagfornyelsens hensikt.

Dette kan ses i sammenheng med punkt nummer 6) Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse. Dette temaet er en direkte implikasjon av de fem foregående punktene, og går ut på at «dybdelæring forutsetter et høyt krav til lærerkompetanse for å kunne omsette fagfornyelsens intensjon om dybdelæring til gode læringsoppgaver og aktiviteter i

klasserommet» (Gilje, Lanfald & Ludvigsen 2018, s. 26). I et mindre fag som KRLE hvor mange lærere underviser uten fagkompetanse (Aukland & Andersland (red.) 2020), kan derfor dybdelæring, eller kanskje snarere dybdeundervisning, være krevende. Slik sett kan målet om dybdelæring blant annet anses som et grep for å heve kompetansen blant lærere i skolen på sikt, men for lærerne uten fagkompetanse som allerede befinner seg i skolen, kan den nye læreplanen by på utfordringer. Lærere kan ikke lenger lene seg på kompetansemålene alene når de planlegger undervisningen, ettersom kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter) også må integreres i faget. Dette kan indikere en dreining mot å vektlegge allmennpedagogiske prinsipper tyngre enn fagspesifikk planlegging av faget, som betyr at hver enkelt skole på lokalt nivå må tolke læreplanen og vurdere hvordan den kan brukes for å oppnå god undervisning (Bråten & Skeie 2020, s. 12). I KRLE vil for eksempel kjerneelementene «Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» og «Kunne ta andres perspektiv» være andre innganger enn kompetansemål med fokus på å lære seg «fakta» om religioner og livssyn, og noe som kan legge bedre til rette for dybdelæring.

De dybdelæringen til syvende og sist skal komme til gode er selvfølgelig elevene, der målet er at de gjennom dybdelæring «tilegner seg lærdom de kan ta med seg ut av klasserommet og anvende lærdommen for å mestre, skape og leve et meningsfullt liv i samfunn og arbeid» (Gilje, Lanfald & Ludvigsen 2018, s. 26). Det blir lærerens oppgave å organisere opplæringen slik at elevene får mulighet til å gå i dybden og utforske fagstoffet for å nå dette målet. Det er dermed ingen ansvarsløs utfordring som hviler på lærernes skuldre når de gjennom læreplanen blir bedt om å legge mer vekt på dybdelæring i undervisningen.

### **2.2.2 Tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen**

Et annet aspekt ved Fagfornyelsen som var nytt, var innføringen av det som først ble betegnet som «flerfaglige temaer», og senere «tverrfaglige temaer». De tre tverrfaglige temaene er *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, og skal inkluderes i alle skolefag der det er relevant. Temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats, og gi elevene innsikt i dilemmaer innenfor de tre temaene (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 13). Arbeid på tvers av fag vil kreve at skolen legger til rette for faglig dybdelæring, og at kunnskap fra ulike fag forsterker

hverandre. Målsetningen med de tverrfaglige temaene er at elevene skal «bli utforskende, innovative og i stand til å finne ansvarlige og bærekraftige løsninger» (ibid.). Innføringen av de tverrfaglige temaene kan begrunnes med grobunn i internasjonale forsknings- og utredningsarbeid der det blir vektlagt at elevene trenger øvelse i å anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng (OECD 2016). Tove Holmbukt (2018, s. 19) antyder potensialet for oppnåelse av dybdeløring gjennom tverrfaglige aktiviteter, og skriver: «[...] interdisciplinarity and deep learning are concepts that work in concert, where the one empowers the other». På denne måten står de tverrfaglige temaene i et symbiotisk forhold med ønsket om økt dybdeløring, ettersom begge tilstreber at kunnskap og ferdigheter knyttet til ett tema skal kunne overføres til andre relevante sammenhenger.

Det finnes også spenninger knyttet til innføring av tverrfaglige temaer, som: Hvilke konsekvenser får dette for hvert enkelt fag? Hvordan skal det egentlig jobbes med temaene? Karseth et al. (2020) hevder at forståelsen av tverrfaglighet og rammen for tverrfaglig arbeid er uklart, og forklarer spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon på følgende måte:

I fagfornyelsen skal de tverrfaglige temaene på den ene siden inngå i fagene uten å fortrenge annet faglig innhold, samtidig som de forutsetter samarbeid på tvers av fag. Basert på våre analyser identifiserer vi en spenning eller en uklarhet når det gjelder spørsmålet om hvordan prinsippet om tverrfaglige temaer skal tolkes og iverksettes. (Karseth et al., 2020, s. 145)

Innføringen av de tverrfaglige temaene kan derfor anses som et viktig skille mellom Fagfornyelsen og tidligere læreplaner, der noen mener at de kan bidra til å styrke sammenhengen mellom ulike fag. På den andre siden skal de også kun inngå i fagene der de er relevante og ikke fortrenge annet vesentlig innhold.

### **2.2.3 Kjerneelementer i Fagfornyelsen**

Det siste nye hovedpunktet innenfor Fagfornyelsen, var implementeringen av «kjerneelementer». I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 34), kan vi lese at «kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i hvert enkelt fag». Dette var et nytt begrepet i norsk læreplanutvikling med Fagfornyelsen, i tråd med Ludvigsens-utvalgets anbefalinger om å definere sentrale byggesteiner for de ulike fagene. Begrepet kan ses i sammenheng med de engelsk-språklige søsknene «big ideas», «big questions», «core concepts» og «key concepts» (Anker 2021, s. 65).

Det å definere noen sentrale begreper, idéer eller spørsmål er dermed ikke noe særnorsk læreplanfenomen. Kjerneelementene skal fange essensen i faget både med tanke på hva som skal læres, og hvordan dette kan læres på en måte som sørger for varig forståelse og gjør at elevene kan bruke kunnskapen på nye områder (Eggen 2021, s. 55).

Kjerneelementer som ledende fremgangsmåte for læreplanutviklingen har blitt kritisert, blant annet for å være forankret i en naturvitenskapelig tenkemåte som ikke alltid egner seg like godt for samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag (Anker 2021, s. 68). Tarald Rasmussen kritiserer i en analyse læreplanens fremstilling av tradisjon, historie og kulturarv i kjerneelementene. Kritikken dreier seg i hovedsak om at endringer over tid får liten plass i den nye læreplanen, og at kjerneelementenes tolkning av kulturarv ikke samsvarer med overordnet del (Rasmussen 2020). Denne kritikken, i tillegg til kritikken som finnes i hørings svarene, er en indikasjon på at det eksisterer spenninger mellom forskjellige fagsyn også i den endelige læreplanen (Anker 2021, s. 68).

I KRLE fikk vi følgende fem kjerneelementer:

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

De to første dreier seg begge om religioner og livssyn, men de skiller seg fra tidligere på en bestemt måte: De tegner et mer differensiert bilde av den livssynsmessige og religiøse virkeligheten som elevene skal jobbe med (Eggen 2021, s. 55). I det første skal elevene får «kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå» (Utdanningsdirektoratet 2020a), mens de gjennom det andre kjerneelementet «skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder» (ibid.). Åpningen mot fleksibiliteten og kompleksiteten i det religiøse eller livssynsmessige landskapet samsvarer med utviklingen i europeisk religionsdidaktisk forskning, der fokus i større grad ligger på religionsutøvelsen på gruppe- og individnivå fremfor de store tradisjonene som helhet (Eggen 2021, s. 56). Det kan derfor være interessant å lete etter sammenhenger mellom den nye læreplanen og europeisk religionsdidaktisk forskning. Før jeg tar for meg den endelige læreplanen, vil jeg kort se endringene i Fagfornyelsen i lys av Europarådets

veiledningsdokument *Signpost* (Jackson 2014) ettersom dette kan anses som et praktisk verktøy for politikere, skoler og lærerutdannere på tvers av de ulike medlemslandene. Det kan derfor også spilt en rolle når læreplangruppen gikk sammen for å lage en ny læreplan i KRLE gjennom Fagfornyelsen.

#### 2.2.4 Lærerplanens endringer i lys av Signpost

I 2011 nedsatte Europarådet en komité som skulle utvikle et nytt veiledningsdokument til hjelp for politikere, skoler og lærerutdannere på tvers av de ulike medlemslandene. Robert Jackson, professor emeritus ved University of Warwick, ledet dette arbeidet, og var også forfatteren bak dokumentet *Signposts: Dissemination of Council of Europe Policy on Education about Religions and Non-religious Convictions* (2014). Veiledningsdokumentet bygget blant annet på funn fra REDCo-prosjektet<sup>4</sup> som foregikk i perioden 2006–2009. Selv om REDCo viste kontekstuelle forskjeller mellom landene, fantes det også generelle tendenser på tvers av dem, blant annet:

- Elevene ønsket å leve fredelig sammen på tvers av forskjeller, og trodde dette var mulig
- For elevene var fredelig sameksistens avhengig av at de hadde kunnskap om hverandres religioner og livssyn, at de delte felles interesser og gjorde ting sammen;
- Elever som lærte om religiøs mangfold i skolen, var mer villige til å ha samtaler om religioner/livssyn med elever fra andre bakgrunner enn de som ikke hadde fått denne kunnskapen;
- Elevene ønsket å unngå konflikt. Noen av de religiøse elevene følte seg særlig sårbare;
- Elevene ville at læring skulle foregå i et trygt klassemiljø der det var klare regler for hvordan man uttrykket seg og diskuterte;
- De fleste elevene ville at offentlig finansierte skoler skulle være et sted der man lærte om ulike religioner/livssyn, heller enn å bli lært *opp* i en bestemt religion eller ett bestemt livssyn. På samme tid hadde elevene en tendens til å foretrekke den opplæringen de allerede var kjent med (Jackson 2011).

---

<sup>4</sup> Prosjektet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or factor of Conflict in transforming societies in Europe* (REDCo) var et prosjekt finansiert av EU-kommisjonen, som så blant annet på ungdommers holdninger til å lære om religiøs mangfold. Studiene ble gjennomført av nasjonale forskergrupper i England, Estland, Frankrike, Nederland, Norge, Russland, Spania og Tyskland. En oversikt over hele studien finnes i Jackson (2012).

I *Signposts* presenteres to tilnæringer som har preget europeisk religionsdidaktikk de siste årene, og som derfor også har påvirket læreplanen i KRLE: *fortolkende* og *dialogbasert*<sup>5</sup> (Jackson 2014, s. 33–47). Den fortolkende tilnærmingen legger et teoretisk grunnlag for den mer individbaserte tilnærmingen som kommer til uttrykk i de to første kjerneelementene i den nye læreplanen (Eggen 2021, s. 56). Den dialogbaserte tilnærmingen har som mål å utvikle elevenes evne til dialog på tvers av religiøse og livssynsmessige overbevisninger og forskjellige verdier (ibid.). Denne tilnæringsmåten kommer tydelig til uttrykk i det fjerde kjerneelementet til læreplanen i KRLE med «Å kunne ta andres perspektiv». Dette illustrerer hvordan den norske religionsdidaktikken ikke utvikles isolert, men hele tiden formes gjennom utveksling med internasjonale forskningsmiljøer. Selv om det finnes en sammenheng mellom *Signposts* og læreplanen i KRLE som ble innført gjennom Fagfornyelsen, må det også understrekes at en læreplan hovedsakelig er et nasjonalt anliggende. Endringene stammer fra internasjonale religionsdidaktiske trender, men disse endringene har også blitt påvirket av den særegne norske diskursen som er farget av fagets tidligere læreplaner (Bråten & Skeie 2020, s. 579).

### 2.2.5 Den endelige læreplanen i KRLE

Som vi har sett, er det mye som ligger bak den nåværende læreplanen i faget KRLE. Alle de fagspesifikke læreplanene i Fagfornyelsen er delt inn i tre hoveddeler. Den første heter *om faget* og er sammensatt av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Så følger fagets kompetansemål og til slutt vurderingsformer. Fagets samsvar med overordnet del beskrives i delen om fagets relevans og sentrale verdier. Her vises det også til opplæringslovens § 2-4 og § 2-3a, der § 2-4 stadfester at faget skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, mens §2-3a omhandler rett til fritak.

Mottagelsen av læreplanen var blandet. I en kommentar i *Prismet* skriver lærer og tidligere universitetslektor Kari Repstad (2020) at planen henger godt sammen med Ny overordnet del av læreplanverket, men at den er for åpen i mange retninger. Dette kan bli et problem, ettersom:

[m]ange lærere legger opp undervisningen sin ut fra lærebøkene som skolen har valgt. Når læreplanen er upresis og litt «utflytende», blir det ofte til at lærebøkene styrer skolens innhold. Jeg tror at denne læreplanen er en slik plan der mange lærere vil støtte

---

<sup>5</sup> På engelsk brukes gjerne «interpretive approach» og «dialogical approach».

seg på lærebøkene fordi kompetansemålene er for brede og upresise (Repstad 2020, s. 421).

Professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger Geir Skeie, som var i involvert i prosessen fram mot ny læreplan både i KRLE og Religion og etikk, svarer i samme utgave av *Prismet*. Han gjentar Repstads innvendinger til planen og åpenhetens mulige konsekvenser, men peker også på motsatte oppfatninger, som:

[a]t planens åpenhet gir lærere en ønsket faglig frihet, at man må forutsette faglig og fagdidaktisk dyktige lærere som klarer å gjøre slike valg og at ulikheter mellom klasser og skoler kan kompenseres gjennom bruk av nye eksamensordninger (Skeie 2020, s. 423).

Noe av det som skiller Repstad og Skeie, er i synet på lærerne i faget. Repstad hevder på sin side at valgfriheten som ligger i planen vil være vanskelig å forholde seg til for dem som ikke har spesialkompetanse innenfor religionsvitenskap, og at de derfor trenger «en læreplan som gjør det enkelt å legge opp undervisningen» (Repstad 2020, s. 421). For Skeie er fagdidaktisk dyktige lærere en forutsetning, men tar ikke videre stilling til lærerne som Repstad er bekymret på vegne av. Han gjør det også klart at friheten som gis til lærere og elever gjennom Fagfornyelsen ikke kan bedømmes før de faktisk har blitt tatt i bruk (Skeie 2020, s. 426).

Det er visse valg som er blitt gjort i utformingen av den nye læreplanen i KRLE, og disse valgene er ikke vilkårlige. Noe har blitt valgt inn (som innføringen av tverrfaglige temaer), annet har blitt valgt bort (som kompetansemålenes tematiske inndeling), og læreplanen blir dermed et uttrykk for noens kunnskap i en gitt tidsperiode (Härenstam 2000; Flinders, Noddings & Thornton 1986). Som vi har sett spiller både tidligere læreplaner, fagets historiske bakgrunn og internasjonal religionsdidaktisk forskning en rolle for læreplanen som eksisterer i dag, men en annen vesentlig påvirkning skjedde da en foreslått læreplan til KRLE ble sendt ut til høring 18. mars 2019. I neste del vil jeg først redegjøre for hva en høring er, for så å kontekstualisere høringssvarene denne oppgaven tar utgangspunkt i.

## **2.3 Offentlige høringer**

### **2.3.1 Hva er en høring?**

Ettersom det er *høringssvarene* til KRLE jeg studerer i denne oppgaven, vil jeg kort gjøre rede for ordets betydning. Ordet «høring» er avledet av verbet å «høre», og når det gjelder innhenting

av uttalelser, er ordet trolig et oversettelseslån av det engelske «hearing» (Språkrådet, 2018). «Høring» kan beskrives slik:

Høring er en type ordning for innhenting av synspunkter og opplysninger i forbindelse med behandlingen av saker i offentlig forvaltning og i politiske organer som Stortinget eller kommunestyrer. Høringer gir ofte adgang for berørte parter som for eksempel interesseorganisasjoner til å uttale seg før vedtak fattes (Tjernshaugen, Berg & Gisle 2017).

En høring er dermed en prosess som settes i gang når en fagkomité ønsker innhenting av informasjon, der inviterte legger frem sitt syn på saken og svarer på spørsmål fra komiteén (Stortinget 2022). I tillegg til å være et redskap for informasjonsinnhenting for en komite, utgjør høringene en viktig mulighet for deltakerne til å påvirke politikernes beslutninger (ibid.). På denne måten forhandles ulike oppfatninger av saken som forvaltes, både mellom deltakerne og politikerne som til slutt fatter vedtakene, men også innad blant deltakerne.

Før ny overordnet læreplandel ble vedtatt i 2017, ble den sendt ut til høring. I høringsbrevet fra regjeringen kunne man lese at det ble ønsket svar fra en rekke instanser:

Alle som ønsker det, er velkomne til å sende inn høringsuttalelse. Vi gjør oppmerksom på at alle skoler har fått tilsendt høringen. [...] Departementet vil understreke at også andre enn dem som står på listen over høringsinstanser, er velkomne til å uttale seg i høringen (Raaum & Lindhjelm-Godal 2017).

Det ble understreket tydelig hvordan høringen var åpen for alle, og at alle var «velkomne til å uttale seg i høringen». I denne sammenhengen ville det være av særlig interesse for mennesker med tilknytning til skolen å uttale seg, ettersom endringen som ble foreslått var noe som ville påvirke deres hverdag. Myndighetene ville sikre seg et så godt grunnlag som mulig før en endelig beslutning ble tatt, og signaliserte en vilje til å lytte.

### **2.3.2 Kontekst for høringssvarene**

Oppgavens viktigste datamateriale har vært de utvalgte høringssvarene til Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Selv om det på overflaten kan virke som et rikt materiale, må det også påpekes at lengden på svarene er svært varierende. For eksempel er svaret til NLA Høgskolen lengre enn 128 enkelt svar fra lærere, lektorer eller skoleansatte til sammen. Samlet sett, omfatter datamaterialet (med både spørsmål og svar) over 500 sider og 100 000 ord.

Høringen for læreplanene i KRLE og religion og etikk åpnet 18. mars 2019, og hadde en svarfrist til 18. juni 2019. Mottakerne ble bedt om å besvare tjue spørsmål, der spørsmål 1 til 15 var lukkede med svaralternativene «helt uenig», «delvis uenig», «hverken eller», «delvis enig» eller «helt enig». Til disse spørsmålene var det også mulig å gi utdypende kommentarer. Spørsmål 16 til 20 var åpne, der en kommentar var den eneste måten å besvare spørsmålet på. Ingen av de 20 spørsmålene var fagspesifikke, og fantes også som spørsmål i høringen til de andre skolefagene. De tjue spørsmålene var:

1. Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?
2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærere?
3. Gir læreplanen rom for en aktiv og medvirkende elev slik eleven er beskrevet i overordnet del?
4. Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?
5. Er det en god sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i dette faget?
6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?
7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?
8. Er språket i læreplanen klart og tydelig?
9. Er samisk innhold godt ivaretatt i læreplanen?
10. Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?
11. Legger læreplanen godt til rette for å ivareta de yngste barnas læring og utvikling?
12. Legger læreplanen godt til rette for tilpasset opplæring?
13. Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?
14. Vil tekstene om underveis- og standpunktvurdering fungere som en god støtte i vurderingsarbeidet?
15. Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?
16. Legger læreplanen til rette for at elevene utvikler faglig kompetanse som forbereder dem på videre utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?

17. Fagene i grunnskolen har kompetansemål etter ulike trinn. Har du synspunkt på dette?
18. Tekstene i fagets relevans og verdier og prinsipper skal skrives sammen til én tekst i de endelige læreplanene. Hvilket innhold i de to tekstene mener du det er viktig å ta med videre i en sammenskrevet tekst?
19. I læreplanene er det kompetansemål etter 2. trinn i noen fag, og etter 4. trinn i andre fag. Er det på lengre sikt en god løsning også å lage kompetansemål etter 1. trinn, for å få en god begynneropplæring og bedre overgang mellom barnehage og skole?
20. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene? (Utdanningsdirektoratet 2019a).

Etter at høringen ble lukket, skrev læreplangruppen et høringsbrev som oppsummerte prosessen. I beskrivelsen av endringene som har blitt gjort, nevnes steget bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene som det viktigste. Det begrunnes gjennom at «gjeldende læreplaner legger veldig stor vekt på faktainnhold», og at «en grundig og bred religionsforståelse er viktigere enn at alle elever sitter inne med akkurat den samme faktakunnskap og historiekunnskap om enkeltreligioner» (Utdanningsdirektoratet 2019b).

Det neste punktet som nevnes i høringsbrevet, er at kristendoms-kunnskap skal utgjøre om lag halvparten av undervisningstiden i KRLE, noe som kan ses ved at kristendom er nevnt eksplisitt i kompetansemålene. Dette valget begrunnes gjennom at kristendom er en dominerende religion i Norge, historisk og i samtiden. Samtidig skal opplæringen i faget fortsatt være objektiv, kritisk og pluralistisk.

Deretter blir det skrevet at elevene skal lære om hvordan religioner og livssyn er viktige for mange mennesker. Eksistensielle spørsmål vektlegges i kompetansemålene, der eksempler på eksistensielle spørsmål kan handle om verdivalg, identitet, fysisk og psykisk helse, klodens fremtid, dyrevelferd, livskriser og mestring av hverdagen.

Til slutt nevnes etikk-delen av fagene, og at «elevene skal tilegne seg mangfoldskompetanse, lære å ta andres perspektiv og håndtere uenigheter». Dette relateres til innføringen av de tverrfaglige temaene. I tillegg er filosofihistorie nedtonet til fordel for filosofisk og etisk refleksjon.

I denne oppgaven er det særlig responsen fra høringen på «steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene» som undersøkes. Dette er både fordi læreplangruppen selv beskriver det som den viktigste endringen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2019b), men også fordi dette er en indikasjon på at lærere må endre sin undervisningspraksis i faget. Som vi skal se i neste kapittel, finnes det også fagteoretiske begrunnelser bak dette steget. Før jeg presenterer disse, vil jeg konkretisere hva en læreplan er, gjennom det som her kalles for læreplanforskning.

### 3 Teoretiske perspektiver

Det finnes flere teoretiske perspektiver som kan være nyttige å ha med seg videre før vi dykker ned i høringssvarene. For det første, vil det være viktig å konkretisere hva en læreplan er, og dette vil jeg gjøre gjennom å presentere perspektiver fra det som her kalles læreplanforskning. Som nevnt tidligere, blir den viktigste endringen i læreplanen beskrevet som steget bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene (Utdanningsdirektoratet 2019b). Det vil derfor være nødvendig å tydeliggjøre hva som ligger i begrepet «verdensreligion», og drøfte ulike forståelser av begrepet. Deretter vil jeg forsøke å sette begrepets påvirkning inn i en norsk kontekst. Disse perspektivene tas med videre når funnene fra høringssvarene skal analyseres.

#### 3.1. Læreplanforskning

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i endringene som ble gjort av læreplanene gjennom fagfornyelsen. De nye læreplanene skulle erstatte de som ble innført i 2006 (LK06), og ble forberedt av Ludvigsen-utvalget. En av utvalgets konklusjoner var at de daværende læreplanene var for omfattende, noe som førte til plasstrengsel og mindre dybdelæring (ibid. s. 63). Læreplanene burde slankes, og fornyes. Den 15. april 2016 ble anbefalingene godkjent, og arbeidet med en ny læreplan iverksatt.

Siden oppgaven bygger på fagfornyelsen (LK20) og den nye læreplanen i KRLE, vil det være hensiktsmessig å se nærmere på konseptet læreplan. I Norge er en læreplan en forskrift, som vil si et dokument som omhandler generelle regler om rettigheter eller plikter som er bindende for både landets borgere og myndigheter (Anker 2021, s. 62). Læreplanene blir vedtatt av Kunnskapsdepartementet, og fungerer som utdypinger av opplæringsloven som konkretiserer hva utbyttet med utdanningen skal være. I en norsk sammenheng, er læreplaner dokumenter utformet av staten som fungerer som direktiver for skolen og lærere (Imsen 2016, s. 265). Læreplanene består av flere deler. Én av dem er det som kalles for overordnet del, som tydeliggjør verdiene og prinsippene som skal ligge til grunn for undervisningen og prinsipper for hvordan skolene skal jobbe (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Så finnes det læreplaner for hvert enkelt fag, som er utviklet med utgangspunkt i den overordnede delen. Etter fagfornyelsen består disse planene av flere deler, der den innledende teksten heter «om faget» som inkluderer «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og

«grunnleggende ferdigheter». Den neste omhandler det som kalles for «kompetansemål og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I denne oppgaven vil hele læreplanen være av interesse, selv om høringssvarene vektlegger de ulike delene i varierende grad.

I innledningen beskrev jeg læreplanen som et styrende dokument i lærerens utarbeidelse av undervisningen. En læreplan kan ofte ses som en forlengelse av sine næreste forgjengere, ettersom de foregående planene alltid øver en viss påvirkning på den eksisterende. En grunn til dette, kan være at lærere vil fortsette å undervise noenlunde likt slik de gjorde når den forrige planen var gjeldende. Det finnes en egen akademisk disiplin som på norsk kan kalles for læreplanforskning, og som på engelsk blir kalt for «curriculum theory» eller bare CT. Læreplanteoretikeren William F. Pinar (2004, s. 20) beskriver læreplanforskning som: «[T]hat disciplinary field committed to the study of educational experience, especially (but not only) as that experience is encoded in the school curriculum, itself a highly symbolic as well as institutional structuration of (potentially) educational experience». En læreplan er derfor for Pinar en viktig brikke i den institusjonelle struktureringen av utdanningen. Ettersom læreplanene utformes av voksne og påvirker barn, kan struktureringen vi kaller for læreplaner ses på som det eldre generasjoner velger å fortelle til yngre generasjoner. Læreplaner kommuniserer hva vi velger å huske fra fortiden, hva vi mener om samtiden, og hva vi ønsker i fremtiden (ibid.). Mitt fokus på et tidsaspekt i forståelsen av læreplanen til KRLE gjennom høringssvarene, er noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

En viktig stemme i utformingen av en forståelse av hva en læreplan kan være, er John I. Goodlad. Han trekker frem at det foreligger en vesentlig forskjell mellom læreplanens formelle fordringer og hva som faktisk skjer i klasserommet. Som en følge av dette, utviklet Goodlad og hans kolleger en modell som illustrerer fem perspektiver til hva en læreplan kan være i skolesammenheng (Ennis 1990, s. 80). De fem perspektivene er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. Disse kan beskrives som ulike framtoninger av læreplanen, som vil si at den ikke betyr det samme for forskjellige aktører. Den ideologiske læreplanen innebærer forestillinger om hvordan en læreplan skal være, og representerer overbevisninger og verdier til eksperter utenfor skolen (ibid.). Den formelle læreplanen består av dokumenter utviklet i skolesystemet og godkjent av utdanningsdirektoratene, som vil si den offentlig vedtatte, skriftliggjorte læreplanen. Den oppfattede læreplanen er slik særlig lærere, men også foreldre, oppfatter planen. For lærerens del vil ofte verdier og erfaringsbakgrunn spille en vesentlig rolle i oppfatningen av planen (Goodson, 1985). Dette perspektivet vil særlig settes under lupen i

denne oppgaven, og da i form av svarene som ble gitt til den foreslåtte læreplanen i KRLE gjennom fagfornyelsen. Den neste framtoningen, den gjennomførte læreplanen, kan forstås som hvordan planen realiseres i klasserommet, noe som inkluderer både lærerens og elevenes oppfatninger av dette. Til slutt har vi den erfarte læreplanen som reflekterer elevenes oppfatning av undervisningen. Etersom elever har ulike forutsetninger, vil derfor ikke læreplanen erfares likt blant elevene.

Som vi ser gjennom Goodlads strukturering av forståelser knyttet til læreplaner, kan mange ha et ord i debatten om hva en læreplan skal inneholde. Hvem som er mest toneangivende i dette henseende, er ikke lett å si. Det som bør påpekes er at læreplanen jeg her tar utgangspunkt i, under høringsrunde ennå ikke var realisert, og derfor ville ulike grupper fremdeles på daværende tidspunkt ha en mulighet til å påvirke planen gjennom høringen. I doktorgradsavhandlingen *Forstår vi læreplanen?* (2016) viser Svein-Erik Andreassen til Erling Lars Dales bok *Læreplan i et forskningsperspektiv* (2009) når han skriver om perspektiver i læreplanforskning (som i dette tilfellet kalles læreplanstudie). I sin oppsummering trekker Andreassen inn Dales eksempler på disse perspektivene, som er følgende:

- a) læreplanstudie som forskning på hvordan beslutninger i et rettslig og liberalt demokrati legitimeres, b) læreplanreformer som styringsmiddel for ønsket endring, c) læreplanstudie som drøfting av hva slags kunnskap som er gyldig i skolen, d) læreplanstudie der man teoretisk og empirisk analyserer ansvarsfraskrivelse og bebreidelsesspill aktører imellom og – e) læreplanstudie som belysning av operasjonalisering og realisering av utdanningsreformer» (Andreassen 2016, s. 35).

I denne oppgaven vil jeg si at perspektiv b og d passer best. Fagfornyelsen er et klart uttrykk for ønsket endring fra læreplangruppens og politikeres side, og mottagelsen av disse foreslåtte endringene finnes i høringssvarene, noe som gjør b) til et relevant perspektiv. Det som her beskrives som «læreplanstudie der man teoretisk og empirisk analyserer ansvarsfraskrivelse og bebreidelsesspill aktører imellom», er kinkig å forholde seg til, men er trolig også et perspektiv som bør tas med inn i analysen av høringssvarene. I denne oppgaven er hovedaktørene skole og academia, men hvorvidt det finnes grunnlag for å hevde at det finnes ansvarsfraskrivelse og bebreidelsesspill mellom disse, er noe som analysen ikke kan gi svar på.

## 3.2 Verdensreligionsparadigmet

Teologen Augustin av Hippo (1955, kapittel XIV) stilte i sine bekjennelser seg spørsmålet: «Hva er tid?», og kom til konklusjonen: «Hvis ingen spør meg, vet jeg det; men hvis noen spør

meg, vet jeg det ikke». Det er rimelig å si at begrepet «religion» rommer noe av det samme problemet Augustin hadde med «tid». Religion er noe som er rundt oss hele tiden, men selve begrepet er ikke alltid noe som vi trenger å forholde oss kritiske til. Ordet har en selvfølgelig forståelse i menneskers dagligtale, men idet man blir spurt om å forklare hva «religion» egentlig er, blir det plutselig vanskeligere. Å si konkret hva det er kan beskrives som et forsøk på å gi fasthet til noe flytende, og som av natur er i stadig endring (Gilhus 2013, s. 39).

I Norge møter man begrepet «religion» i skolen, nærmere bestemt i faget KRLE. Her kan elevene møte på flere religioner, som kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme. De fem nevnte er det som ofte kalles for «verdensreligioner», og kalles i mange tilfeller bare for «de fem store». Veien frem til «de fem stores» hegemoni og utbredelse er kronglete, og har ledet til det som i dag kan kalles for «verdensreligionsparadigmet»<sup>6</sup>. Begrepet «paradigme» ble introdusert av den amerikanske vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn, som definerte det som universelt anerkjente vitenskapelige prestasjoner som rommer problemer og løsninger for et felleskap av utøvere (Kuhn 1962, s. vii). Det vil si at ulike paradigmer i noen tilfeller kan utfordre hverandre, og at det innenfor religionsvitenskapen eksisterer flere paradigmer som har preget faget.

I en gjestekommentar i Stavanger Aftenblad skriver universitetslektor og religionshistoriker Jørg Arne Jørgensen (2021) at KRLE (med sine forgjengere) har «hatt en tendens til [å] legge frem religioner som «rene» størrelser» og at selv om visse forenklinger er nødvendige, så bør målet «være at man *også* får fram den enorme variasjonen, endringen og «flyten» som kjennetegner levende religion». Når den viktigste endringen i læreplanen blir beskrevet som steget bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene (Utdanningsdirektoratet 2019b), betyr dette at paradigmet forsøkes å fjernes fra skolen. Hva ligger bak dette ønsket, annet enn at det kan bidra til dybdelæring?

For å prøve å besvare dette spørsmålet, vil det være nødvendig å vite hva som menes med VRP. I boka «After World Religions», der Christopher R. Cotter og David G. Robertson er redaktører, forstås VRP som «a particular way of thinking about religions which organizes them into a set of discrete traditions with a supposedly 'global' import» (Cotter & Robertson 2016, s. vii). I andre kapitler av boka presenteres ulike perspektiver knyttet til hvorfor VRP er noe som bør motarbeides, og hvordan man kan undervise om religion uten at VRP får en for dominerende rolle. I sitt introduksjonskapittel til boka skisserer redaktørene tre hovedkritikker av VRP:

---

<sup>6</sup> Dette vil fra nå av forkortes til VRP.

- 1) Det er konstruert på en protestantisk-kristen modell,
- 2) det er dypt forankret i modernitetsdiskurser, og
- 3) det bidrar til en ukritisk sui generis-forståelse av religion (ibid. s. 7).

Den første kritikken går ut på at selv om VRP tilsynelatende er inkluderende i at det åpner seg opp mot «verden», bidrar VRP til at alle andre religioner primært forstås gjennom vestlige protestantiske kristne verdier (Owen 2011, s. 258), der særlig en indre tro og den ytre utøvelsen av ritualer, seremonier og skikker står sentralt (Fitzgerald 2007, s. 216). Dette kommer til uttrykk når vestlige forskere har møtt andre grupper fra en annen kultur en deres egen, der eksempelvis afrikanske guddommer har blitt beskrevet som «evige», «allestedsnærværende», «allmektige» og «allvitende», som vil si at de har lignende egenskaper som den kristne Gud (p'Bitek 1990, s. 80 i Cox 2014, s. 1). Denne «kristendomifiseringen» må ikke antas å ha vært hensikten til de som undersøkte, men rett og slett et resultat av en manglende bevissthet knyttet til hvordan deres egen bakgrunn farget konstruksjonen av andres tradisjoner. Noe lignende kan skje når det undervises om religion i skolen. Det er derfor rimelig å si at dette argumentet er todelt: 1) VRP vektlegger de såkalte verdensreligionene og 2) kristendom ligger til grunn for både VRP og for hvordan religioner som ikke er en del av VRP forstås.

Religion som kategori kan fungere som en måte å plassere mennesker i ulike båser med utgangspunkt i tilhørighet. Inndelingen som oppstår når man opererer med verdensreligioner og diverse «andre» religioner og livssyn, reflekterer en underliggende politisk og økonomisk diskurs, som sier noe om hva som er viktig for et «oss» (Cotter & Robertson 2016, s. 8). For J.Z. Smith (1998, s. 280), som har øvd innflytelse over Cotter og Robertson, kan «verdensreligion» forstås som:

[A] tradition that has achieved sufficient power and numbers to enter our history to form it, interact with it, or thwart it. We recognize both the unity within and the diversity among the world religions because they correspond to important geopolitical entities with which we must deal. All 'primitives,' by way of contrast, may be lumped together, as may the 'minor religions,' because they do not confront our history in any direct fashion. From the point of power, they are invisible.

Det er med andre ord religioners «synlighet» som avgjør hvorvidt de kan betegnes som en verdensreligion eller ikke, som her vil si i hvor stor grad de samsvarer med det som er viktig for et «oss». Ifølge forfatterne bidrar dette til å begrense forståelsen av hva religion kan være. Men også innenfor religionene som regnes som verdensreligioner, skjer det utvelgelser av hva den enkelte religion skal «inneholde». Et eksempel på dette er vektleggingen av tekst, som

nedtoner opplevelsene til mennesker som ikke kan lese (Cotter & Robertson 2016, s. 8). Et annet eksempel finner man i lærebøker som skiller mellom systematiserte teologier og «usofistikerte» oppfatninger blant folk (Weightman 1996, s. 294). Suzanne Owen (2011, s. 253), professor ved Leeds Trinity University, går så langt som å hevde at verdensreligionsparadigmet bør forkastes fra religionsvitenskapen én gang for alle, til fordel for en mer kritisk tilnærming til religion der det oppfattes som en konstruert kategori.

Det er i dette henseende at kritikken av paradigmet forankring i modernitetsdiskurser kommer inn, der Fitzgerald (2007, s. 6) hevder at «[r]eligion is a modern invention which authorises and naturalises a form of Euro-American secular rationality. In turn, this supposed position of secular rationality constructs and authorises its “other,” religion and religions». Projiseringen av religion på andre – enten innenfor eller utenfor ens «egne» kultur – innebærer å være en del av en struktur hvor politikk og økonomi blir konstruert som iboende naturlig og rasjonelt (Cotter & Robertson 2016, s. 9). Religion blir noe som «administreres» gjennom telling, der den VRP-påvirkede antagelsen er at et individ kan være tilhenger av én enkelt «tro» i en lettvinnt enten-eller-todeling, der antall tilhengere av tradisjonene avgjør tradisjonens legitimitet (ibid.). Dette er grunnen til at det kalles verdensreligioner; tradisjonene med flest tilhengere og størst internasjonal utbredelse i verden blir et tydeligere uttrykk for «religion» enn mindre tradisjoner. Ut fra denne parameteren er det snodig at jødedommen regnes som en verdensreligion, og ikke sikhisme. Dette kan være et signal om at betegnelsen har sitt utspring i en vestlig kristen kontekst, og at jødedommen antas som viktigere enn sikhisme grunnet tilknytningen til kristen og islamsk historie (Andreassen 2016, s. 91). Geopolitisk betydning kan også spille en rolle i dette tilfellet, gjennom «synligheten» som ble nevnt over; jødedom forbindes med staten Israel (til tross for at det er en sekulær stat) og retorikken knyttet til Palestina (ibid.).

Dette leder til den siste kritikken, nemlig hvordan VRP begrenser vår forståelse av hva «religion» er, eller i det minste hva «religion» kan forstås som. Det er nettopp tanken om at «religion» er noen ting som helst, det vil si å ha en essensialistisk religionsforståelse, som Cotter og Robertson vil bort fra. De hevder at ved å konkretisere store mengder tanker og aktiviteter i bestemte «ismer», presenteres «religioner» som noe som både har en essens og handlekraft (ibid.), noe de ikke har. Tanken om at det finnes en religiøs essens, som noe som eksisterer uavhengig av mennesker, bidrar til en sui generis-forståelse av religion, det vil si som noe som eksisterer for seg selv. Redaktørene trekker frem Russell McCutcheon (1997, s. 3), som mener at en slik forståelse nedtoner ulikhet, historie, og sosiopolitisk kontekst til fordel for abstrakte essenser og homogenitet. Kort oppsummert, skriver forfatterne at en fortsatt ukritisk bruk av

VRP bidrar til en «relativistisk navlebeskuelse» som ikke hører hjemme i samtidens universitetsforskning (Cotter & Robertson 2016, s. 10).

I motsetning til Cotter og Robertson, presenterer Ingvild Sælid Gilhus i forlengelsen av Jonathan Z. Smith, en vinkling på hvordan religion kan forstås. Smith presenterer en modell der religion er noe som finnes «der», «her» og «hvor som helst». Denne modellen har som hensikt å skissere hvor religion befinner seg i samfunnet og hvordan mennesker praktiserer religion. Religion «der» brukes om nasjonal og imperial religion, hovedsakelig med tilknytning til templer, kjennetegnet av urbanisme, hellige kongedømmer, arvelige prestedømmer, offer og skrifter (Smith 2003, s. 27–30). Religion «her» henviser til religion i hjemmet, der familiens kontinuum som biologisk og sosial enhet står sentralt (ibid. s. 24–27). Religion «hvor som helst» befinner seg i rommet mellom de to nevnte, og kan vise til entreprenører, forbund, magi og astrologi, og kombinerer dermed elementer fra både her og der (ibid. s. 30–36). Det skal sies at Smiths spatiale modell ble konstruert med tanke på å studere oldtidsreligioner, men ifølge Gilhus kan den også være fruktbar i vår moderne verden. Gilhus velger også å inkludere et fjerde rom, som hun kaller for «religion overalt». Der de tre foregående stedene består av kommunikasjon med det overnaturlige, viser «religion overalt» i tillegg til kommunikasjon om religion som særlig gjør seg gjeldende gjennom det som kan kalles for «mediatiseringen av religion» (Gilhus 2013, s. 39). Mediatiseringen av religion ser vi eksempelvis i avisannonserne til telefonhealere og når Lilli Bendriss oppnår kontakt med det uforklarlige i programmet «Spøkelsesjegerne». På denne måten blir inngangen til hva religion «er» en helt annen enn det VRP presenterer.

Gilhus sitt utgangspunkt er å nyansere hva som kan forstås som religion i samtiden, der særlig nyreligiøsitet betraktes som et begrep som ikke passer inn i kategorien «verdensreligion» (ibid. s. 35). Kort sagt kan inkluderingen av nyreligiøsitet føre til en mer fullkommen og dynamisk forståelse av religion enn det VRP presenterer (Gilhus & Sutcliffe 2013, s. 256). Dette kan også ses i lys av Cotter og Robertsons kritikk av VRP, ettersom:

The terminology [‘world religions’] tends to freeze a religious situation and to describe it as an opposition between two different types of religion instead of trying to grasp the dynamic interaction in the religious field itself where so-called “new age” practices are increasingly found in the repertoire of “traditional” religious practitioners in different formations, especially in Christian denominations (Gilhus 2013, s. 37).

En nyansering av hva som forstås som religion i samtiden kan også anses som et av målene til læreplangruppen når de utarbeidet den nye læreplanen i KRLE og beskrev den viktigste endringen som å «gå bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene»

(Utdanningsdirektoratet 2019b). I hvor stor grad dette faktisk er tilfelle problematiseres i noen av høringsvarene, som vi vil se i analysen av svarene.

Hvordan kan det så ha seg at VRP er så slitesterkt? I en religionsvitenskapelig kontekst vil det være urimelig å si at VRP får stå ukommentert, men i andre sammenhenger, som hverdagslige, pedagogiske og skolefaglige, står det fortsatt sterkt. Hvorfor fortsetter det å eksistere, tross sine tydelige mangler? Cotter og Robertson svarer med at det er vanskelig å operasjonalisere kritikkene mot paradigmat og finne gode alternativer. Et alternativ som nevnes er et økt fokus på det som kalles «levd religion», som betyr religion som uttrykt og opplevd i livet til enkeltmennesker (McGuire 2008, s. 3). «Levd religion» vektlegger derfor den religiøse erfaringen til lekfolk over presteskap eller eliter, på praksis over tro, og på handlinger utenfor religiøse institusjoner i stedet for innenfor (Ammerman 2016, s. 83). Dette skiller seg fra VRP-modellen som vektlegger generiske tradisjoner, normative oppfatninger og praksiser, i å heller ta utgangspunkt i det konkrete i stedet for det generelle og hva som skjer med religion i bestemte sammenhenger (Knott 2005, s. 118–119). Selv om VRP har mangler, kan det likevel tjene et formål, som å bruke bøker eller tekster som presenterer religion på en generaliserende måte. VRP kan dermed bli et pedagogisk verktøy, der bevisstheten om problemene med paradigmat kan forsterke studentenes kritiske evne (Larsson 2014, s. 312). Cotter og Robertson (2016, s. 13) poengterer at:

The WRP is, after all, a culturally constructed symbol, metaphor, or toll, that functions to simplify, for 'good' or 'ill', areas of human behaviour that have been deemed 'religious', in a manner which efficiently communicates 'key points' to constituents of varied levels of ability and spans of attention.

VRP er dermed ikke noe ubetinget negativt, ettersom det gjør omverden mer forståelig. Cotters og Robertsons kritikk er hovedsakelig rettet mot VRP i høyere utdanning, men idet man skal formidle hva religion kan være for elever i skolen, er det vanskelig å ikke falle i snubletrådene VRP legger. Hvordan kan for eksempel en lærer formidle at det ikke finnes bare én kristendom, islam eller sikhisme, men, som Jensen (2003) formulerer det, mange kristendommer, islamer og sikhismer? Hvordan får læreren fram at religion er noe mer enn de som blir nevnt i læreplanen? Og hvis læreren syns at undervisningen fungerer, hvorfor endre den? Spørsmålene jeg her stiller, kan være uttrykk for det som kan kalles en «fagdidaktisk forståelse» av religions- og livssynsfag i skolen. På den andre siden, finnes det nok også lærere som vil stille seg bak kritikken Cotter og Robertson retter mot VRP, og som derfor ønsker et fag som er radikalt ulikt slik det er i dag. Når den viktigste endringen i religions- og livssynsfagene beskrives som å gå

«bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene» (Utdanningsdirektoratet 2019b), innebærer også dette et steg mot Cotters og Robertsons idéer.

### 3.2.1 Verdensreligionsparadigmet i KRLE

Verdensreligionsparadigmet har vært styrende for strukturen for de fleste komparative religionsstudier i universiteter og skoler (Smith 1991; Anker 2017). For å forstå VRP i en norsk sammenheng, kan det være nyttig å ha kjennskap til Ninian Smarts' dimensjonsmodell og bruken av begrepet «verdensreligion» i opplæringsloven. Smarts ulike dimensjoner blir særlig brukt for å sammenligne ulike religioner. Modellen ble først presentert av Smart i 1969, men da med bare seks dimensjoner. I 1999 supplerte Smart perspektivet med nok en dimensjon, den politiske, som sjelden nevnes i de norske fremstillingene av modellen (Andreassen 2012, s. 60). I innledningen til *The World's Religions* (Smart 1989, s. 12–21) utvides modellen til syv dimensjoner, som består av:

- En praktisk og rituell dimensjon
- En opplevelsesmessig og emosjonell dimensjon
- En narrativ eller mytisk dimensjon
- En dogmatisk eller filosofisk dimensjon
- En etisk og juridisk dimensjon
- En sosial og institusjonell dimensjon
- En materiell dimensjon

Her opereres det ikke med en konkret religionsdefinisjon eller et religionsbegrep, ettersom disse ifølge Smart blir overflødige: «If our seven-dimensional portrait of religions is adequate, then we do not need to worry greatly about further definitions of religion» (Smart, 1989, s. 21). Dimensjonene fungerer på denne måten som en sjekklister for om et fenomen kan kalles for «religion», selv om modellen også åpner for at ulike former for religion kan vektlegge dimensjonene i varierende grad.

Smart står tydelig i en religionsfenomenologisk tradisjon, og har påvirket religionsdidaktisk tenkning i både Norge og andre europeiske land (Grimmit 2000). Modellen er overførbart som et analyseverktøy i undervisningen, og kan være en måte å vektlegge erfaring, opplevelse og

følelser i motsetning til en deskriptiv og kunnskapsorientert religionsundervisning (Andreassen 2008, s. 120). Kari Repstad (2020, s. 422) etterspør eksplisitt i sin kommentar til den nye læreplanen i KRLE at Ninian Smarts modell kan inkluderes, ettersom modellen «har vist seg å være svært nyttig både for elever og lærere» i faget Religion og etikk. Til tross for modellens anvendbarhet, finnes det motstridende meninger om modellens innpass i skolen.

I artikkelen «Bruk eller misbruk?» presenterer Bengt-Ove Andreassen både hvordan og hvorfor Smarts modell har blitt brukt i norske klasserom, og problematiserer også om den utbredte bruken heller kan betegnes som misbruk. Andreassen (2010, s. 61) skriver at det særlig er modellens brede og inkluderende perspektiv som forsvarer bruken av den og at:

Dimensjonsmodellen presenteres som en altomfattende modell som får med seg alle sider ved religion, og som et godt pedagogisk verktøy. Gjennom den brede resepsjonen modellen har fått, synes den i en norsk kontekst å være allment akseptert som en «nøytral» tilnærming til religion. Det fører til at tilnærmingen står ukommentert, og bruken av modellen er til tider ukritisk.

En ukritisk bruk av modellen, vil deretter føre til en ukritisk sui generis-forståelse av religion, det tredje punktet i Cotters og Robertsons kritikk av VRP. Det at dimensjonslæren til Smart er basert på en fenomenologisk forståelse av religion, som har røtter i en (religio-)teologisk tradisjon (Anker, 2017 s. 31, Cox 2006, s. 220, Wiebe 1999, s. 57), kan også ses i lys av Cotters og Robertsons kritikk. Modellen forutsetter ifølge Andreassen at det finnes en transcendent virkelighet, kjennetegnet ved det hellige som mennesket kan kommunisere med, noe som gjør den problematisk å overføre på alle religioner (Andreassen, 2010, s. 67). Andreassens forståelse og kritikk av modellen, kan også kritiseres. Knut A. Jacobsen mener at Andreassen feiltolker Smart når Andreassen hever at modellen forutsetter og bygger på at den finnes en transcendent virkelighet som dermed legitimerer en religio-teologisk religionsundervisning. Tvert imot mener Jacobsen at modellen bygger på et agnostisk syn, der eksistensen eller ikke-eksistensen av en transcendent virkelighet er uvesentlig (Jacobsen 2012, s. 65). For Jacobsen vil det å fjerne opplevelsedimensjonen ved religion være å ta bort en viktig side ved religion, og dimensjonen er ifølge Jacobsen langt fra like problematisk som det Andreassen hevder. Avslutningsvis i sin kommentar slår Jacobsen et slag for allianser mellom ulike fag som teologi og historie, og at det er nettopp disse båndene som er viktige for at faget, som i denne konteksten viser til Religion og etikk, og ikke KRLE, fortsatt lever i skolen (ibid. s. 66). Det er lite som tyder på at KRLE står i fare for å forsvinne fra skolen med det første, ettersom faget er sterkt forankret i opplæringsloven.

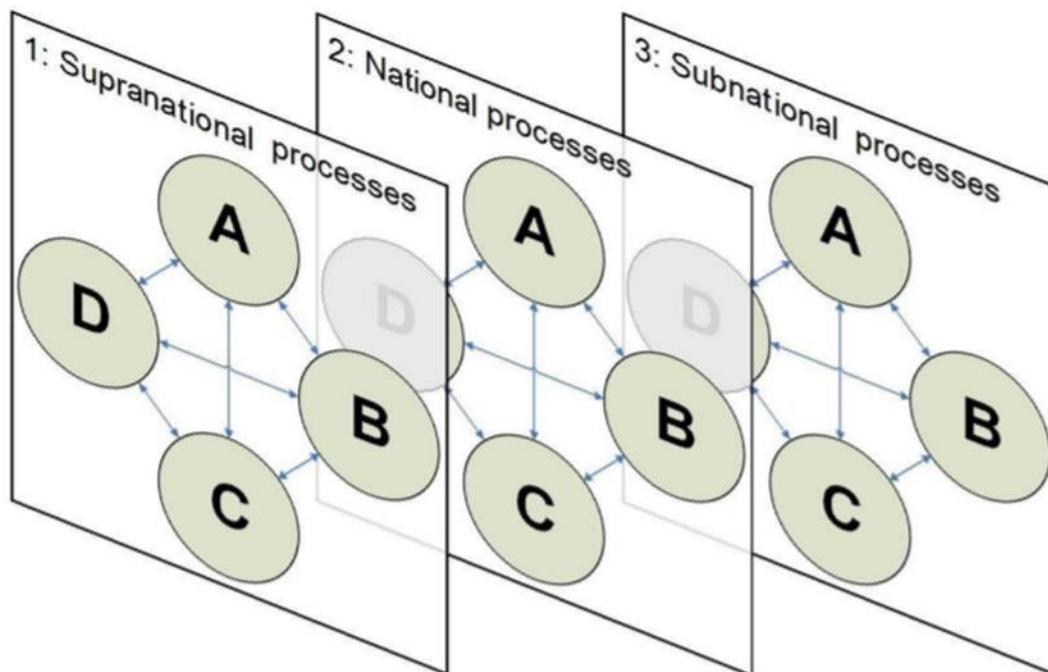
I Norge er opplæringsloven førende når det gjelder hva som skal være formålet med utdanningen i skolen. I § 2-4 kan man lese både at: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne» og at «[u]ndervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte». I kraft av å bli eksplisitt nevnt i et så styrende dokument som opplæringsloven, forsterkes utbredelsen av at «verdensreligioner» er noe som eksisterer. Det som også bør legges merke til, er at kristendom er den eneste religionen som nevnes, og at den alltid står først. Begrunnelsene for dette, kan være mange. Et argument kan være at kristendom fremdeles er religionen som er mest utbredt i Norge, og at det i gjennomsnitt vil være åtte av ti elever med tilknytning til kristendom i norske klasserom (Fuglseth 2021, s. 25). På den andre siden kan man hevde at den kvantitative forrangen kristendom får er uheldig med tanke på mangfoldet av religioner og livssyn som er representerte i Norge i dag. Av verdensreligionene, kan kristendom framstå som «bedre» og «mer normal» enn andre (ibid.).

Ettersom jeg i denne oppgaven studerer høringssvarene til fornyelsen av faget KRLE, vil det være relevant å lete etter sammenhenger mellom svarene og loven. Lovtekstens betydning kan vi se tendenser til i deler av høringssvarene, spesielt i svar fra lærere, lektorer og skoleansatte, der noen henviser direkte til § 2-4, mens andre anvender begrepet «verdensreligion» på en selvsagt måte. Svarene som er mer kritiske til læreplanens konkretisering av religioner, tilhører hovedsakelig høyskoler, universiteter og faggrupper, men også her finner vi tilhengere (eller brukere) av begrepet. Her er det med andre ord snakk om ulike paradigmer som kolliderer, med den felles hensikt om å grunngi hvorfor deres oppfatning vil lede til et bedre religions- og livssynsfag. Det at læreplangruppen beskriver den viktigste endringen i religions- og livssynsfagene som å gå «bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene» (Utdanningsdirektoratet 2019b), vitner om et ønske om en dreining i retning av Cotters og Robertsons idéer. Spørsmålet blir da i hvor stor grad dette er mulig gjennom en fornyelse av læreplanen, og ikke minst om menneskene som må forholde seg til planen er klare for og ønsker endringen.

### **3.3 Læreplan og høringssvar i lys av Bråtens dimensjoner og nivåer**

Når jeg i denne oppgaven undersøker en nasjons læreplan og høringssvarene til denne planen, vil det være viktig å huske på at dette er påvirket av krefter både innenfra og utenfra nasjonen. Norge, i likhet med andre europeiske land, blir mer pluralistisk, noe som fører til endringer i samfunnet og debatter om hva religions- og livssynsundervisningen i landet skal være. Der det er mulig å kritisere den essensialistiske forståelsen av at religion «er» noe som helst, er det også mulig å være kritisk til hva læreplanen i grunnskolens religions- og livssynsfag «er». Hvem er læreplanen for? Elevene, lærerne, samfunnet, politikerne, eller noen andre? Professor i religions- og livssynsdidaktikk ved NTNU, Oddrun Marie Hovde Bråten, har presentert en hensiktsmessig modell som kan brukes i besvarelsen av disse spørsmålene. Denne modellen er ment som et verktøy for sammenligninger på tvers av landegrensler, men kan også være nyttig når det er snakk om ulike oppfatninger av hva et fag skal være i et enkelt land, noe høringssvarene er. Jeg vil gjerne bruke den som en inngang til hvordan innsenderne forstår læreplanen, og hvordan innsenderens svar kan forstås.

Modellen består av tre dimensjoner og fire nivåer. De tre dimensjonene er den overnasjonale dimensjonen, den nasjonale dimensjonen og den lokale dimensjonen (Bråten 2017, s. 169). De fire nivåene er en forlengelse av John Goodlads fire nivåer av læreplanen, som er A: samfunnsnivået (for eksempel politikere og interessegrupper), B: det institusjonelle nivået (formell læreplan), C: instruksjonsnivået (lærerne) og D: erfaringsnivået (elevene) (ibid.). Rekkefølgen på markørene A, B, C og D «innebærer at samfunnets aktører gjennom demokratiske politiske prosesser (A) bestemmer den formelle skriftlige læreplanen og lovverket (B), som lærerne (C) setter ut i livet og elevene lærer (D)» (ibid. s. 170–171). Under illustreres modellen:



**Figur 3.3:** Bråten (2015a). Tilgjengelig fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2630283/Braten.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Samfunnsnivået (A) er nivået som befinner seg lengst fra mottakerne, som vil si elevene. Dette nivået inkluderer sosio-politiske prosesser knyttet til fagene og fagenes innhold i skolen, der aktørene består av politikere, interessegrupper, ulike profesjonelle og allmennheten (Bråten 2015b, s. 144). Høringsprosessen som jeg undersøker i denne oppgaven og selve utformingen av læreplanen, befinner seg på dette nivået. På det institusjonelle nivået (B) blir læreplanen spesifisert og formalisert. På dette nivået vil altså den endelige planen etter høringen befinne seg. Instruksjonsnivået (C) går ut på hvordan lærere planlegger og formidler læreplanen til elevene. Selv om en læreplan er en bindende forskrift som må følges (Anker 2021, s. 62), finnes det fremdeles en stor frihet for lærerne i hvordan de ønsker å utforme undervisningen. Her vil lærerens egne preferanser og oppfatninger av hva faget skal inneholde være av stor betydning. Lærerens utdanning og kompetanse vil også spille en rolle, i tillegg til skolens prioritering av faget (Bråten 2015b, s. 145). På erfaringsnivået (D) blir læreplanen internalisert og personlig, som vil si hvordan læreplanen påvirker den enkelte eleven. Her kan det være viktig å stille seg spørsmål som: Hvordan blir målene fra det institusjonelle nivået reflektert i elevenes oppfatning av hva de har lært? Hva forstår elevene selv som de viktigste målene med læringen? Og hvordan blir de påvirket av debattene på samfunnsnivået, eller lærerens egne holdninger? (ibid.). Det er

på dette nivået organiseringen av læreplanen testes og kan vurderes som vellykket eller mislykket (Bråten 2017, s. 169).

Selv om nivåene kan anses som egne kategorier, betyr det ikke at ikke finnes forbindelser mellom dem, noe pilene i modellen indikerer. Forbindelsene kan eksempelvis skje når læreren trekker inn temaer som ikke blir nevnt i den formelle læreplanens kompetansemål, eller når elever tar med seg temaer de bryr seg om som heller ikke nevnes i læreplanene. Slik sett går an å tenke at en læreplan «blir født» på nivå A og B, men at den «lever» på nivå C og D.

De ulike dimensjonene og prosessene som befinner seg i dem, er en måte å se det globale i en nasjonal og lokal skolekontekst. Elever befinner seg i det Bråten (2017, s. 165) beskriver som en «global-lokal verden», som kan forstås som måten hendelser som skjer lokalt umiddelbart kan bli globale hendelser, og tilsvarende at hendelser på andre siden av kloden kan nå oss på et blunk. En elev vil alltid fysisk befinne seg i en lokal kontekst, som for eksempel rommet undervisningen foregår i. Andre faktorer som om den lærende befinner seg i en stor by eller en liten bygd, hvilke religioner og livssyn som er representert i elevgruppen, og annet som preger nærmiljøet (ibid. s. 166) vil påvirke hva eleven vil lære. Dette er med andre ord det Bråten kategoriserer som lokale prosesser. Det nasjonale vil også spille en rolle, i og med at elevene får med seg hendelser som skjer i landet gjennom nyheter og lærer om historiske hendelser som har formet Norge. Dette kan kalles for nasjonale prosesser. Samtidig finnes det ofte elever som har migrert fra andre deler av verden, eller som har en tilknytning til andre land gjennom familie. Sosiale medier gjør det mulig for elever å se og høre om hendelser langt borte fra klasserommet. Det er dette Bråten viser til når hun nevner overnasjonale prosesser.

En viktig distinksjon er mellom formelle og uformelle prosesser. Med formelle prosesser menes formel utdanningspolitikk, som kan finnes både lokalt, nasjonalt og overnasjonalt (Bråten 2013, s. 45). Disse prosessene pågår eksempelvis i organisasjoner som EU, FN, WTO og Europarådet. Uformelle prosesser innebærer sosiale og/eller politiske utviklinger som foregår gjennom de formelle prosessene, men også uavhengig av dem (ibid.). Eksempler på dette kan være sekularisering, pluralisering og globalisering (Jackson et al. 2007). Selv om høringen jeg tar for meg i denne oppgaven hovedsakelig kan forstås som en nasjonal prosess, må ikke de lokale og globale påvirkningene forsømmes. Her kan det tenkes at noen av svarene trekker inn forskning fra andre land for å begrunne svaret sitt, og at andre heller velger å vise til erfaringer fra egen undervisning.

Grunnen til at modellen til Bråten kan være nyttig for min egen analyse, er fordi den setter de ulike aktørene og prosessene som jeg studerer inn i et system. Ved å anvende modellen til Bråten, og ved å legge til tidsdimensjonen om at en læreplan er hva vi velger å huske fra fortiden, hva vi mener om samtiden og hva vi ønsker i fremtiden, vil det bli enklere å avdekke hva faget «er» for gruppene. Et eksempel på dette kan være i tilfellene der kristendom beskrives som essensielt for Norges kulturarv, og som av den grunn bør ha en sentral plass i faget KRLE. Dette peker bakover i tid, men også mye om hva som er viktig for noen nå og som bør tas med videre i fremtiden. I neste kapittel vil jeg beskrive hvordan jeg har jobbet for å analysere høringssvarene, og hvilke utfordringer jeg har møtt på i analysearbeidet.

## 4 Metode

Denne masteroppgaven er en kvantitativ og kvalitativ studie av høringssvar. Det jeg er interessert i, er å se på hvordan språket i disse svarene kan reflektere dominerende fagdidaktiske diskurser innenfor og mellom de to gruppene som studeres. Det er de ulike forståelsene som uttrykkes i høringssvarene til den foreslåtte læreplanen i KRLE som jeg her ønsker å undersøke, noe som vil si at metoden diskursanalyse er mest nærliggende. Siden informasjonen i høringssvarene behandles som dokumenter i denne oppgaven, vil jeg også ta for meg metoden innholdsanalyse. Jeg vil først gjøre en innholdsanalyse og deretter bruke diskursteori for å se nærmere på hvilke diskurser som gjør seg gjeldende i materialet. I den neste delen, som omhandler beskrivelsen av metode, vil jeg hovedsakelig lene meg på sosiolog Joar Skrede og boken hans *Kritisk diskursanalyse* (2020) – der Norman Faircloughs teoretiske og metodiske tilnærming til kritisk diskursanalyse fungerer som inngang, og professor i religionsvitenskap Torjer A. Olsens kapittel i *Metode i religionsvitenskap* (2006).

### 4.1 Kritisk diskursanalyse

Et sentralt navn innenfor retningen kritisk diskursanalyse, er den engelske lingvisten Norman Fairclough. Han beskriver tre vanlige forståelser av begrepet «diskurs», som er: (a) meningsdannelse som et element i sosiale prosesser; (b) språket knyttet til et bestemt sosialt felt eller praksis, som for eksempel i politikken, der det er utviklet et eget politiker-språk; og (c) en måte å tolke aspekter av verden gjennom et bestemt sosialt perspektiv, for eksempel en nyliberal diskurs som hevder at markedet er svaret på de fleste spørsmål (Fairclough 2012, s. 11). Disse kan lett blandes, så den første og mest generelle forståelsen velger han å kalle *semiosis*. Dette begrepet har en bredere betydning enn semiotikk og det konnoterer at språk bare er én av flere semiotiske modaliteter (andre kan eksempelvis være bilder og kroppsspråk) (Fairclough 2009, s. 163). Faircloughs tilnærming kalles dialektisk-relasjonell kritisk diskursanalyse, ettersom *semiosis* er oppfattet som et element av sosiale prosesser som er dialektisk relatert til andre, hovedsakelig ikke-semiotiske, prosesser (ibid.). Forholdet mellom de ulike prosessene er dialektisk i betydningen at de er ulike, men ikke fullstendig adskilt (Fairclough 2012, s. 11). På denne måten kan eksempelvis politiske institusjoner analyseres delvis som semiotiske objekter, men det ville vært et feilsteg å behandle dem utelukkende semiotisk. Det som gjøres i en kritisk diskursanalyse, er å fokusere på forholdet mellom det semiotiske og andre sosiale elementer.

Siden kritisk diskursanalyse er opptatt av *relasjonen* mellom ulike organisasjoner, institusjoner, samfunnsmessige strukturer, etc., kan det derfor også anvendes for å analysere den dialektiske relasjonen mellom UH-sektoren og lærere i høringssvarene.

Kritisk diskursanalyse er en metode som kan brukes for å analysere hvordan språk(re)produksjon foregår i praksis, med hensikt om å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede 2020, s. 11). Det finnes mange retninger innenfor diskursanalyse, og det som skiller en kritisk diskursanalyse fra en mer lingvistisk rettet studie av språk, er i hvordan den kritiske diskursanalysen undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene (ibid. s. 21). Fairclough (2003, s. 218) definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse. Diskurser er ideologiske i den betydning at de bidrar til å opprettholde eller utfordre disse maktrelasjonene (Fairclough 1992, s. 91). I høringssvarene til fagfornyelsen av KRLE, vil det være mulig å utforske hvilke ideologiske forhold som eksisterer i diskursene som tegnes, og avdekke hvilke tendenser som finnes mellom de ulike gruppene.

Kritisk diskursanalyse kan vise hvordan politiske strategier inkluderer diskursive elementer (Skrede 2020, s. 46). Disse strategiene inkluderer fremtidsvisjoner om hvordan ting kan bli, og narrative elementer som fortolker, forklarer og rettferdiggjør bestemte handlingsvalg – i fortid, samtid og fremtid (Fairclough 2010, s. 18). Dette blir i denne oppgaven sett i sammenheng med det Pinar (2004, s. 20) skriver om læreplaner, nemlig at læreplaner kommuniserer hva vi velger å huske fra fortiden, hva vi mener om samtiden, og hva vi ønsker i fremtiden. Som vi har sett, blir steget bort fra å organisere KRLE med utgangspunkt i verdensreligionene beskrevet som den viktigste endringen (Utdanningsdirektoratet 2019b). Da kan et oppfølgingsspørsmål bli: Hvorfor ønsker læreplangruppen nettopp dette? Og i hvilken grad kan en si at dette er en reell endring, når det fremdeles spesifiseres at «om lag halvparten av undervisningen i faget skal brukes på kristendomskunnskap»?

Et grunnlag for mange maktanalyser er at A påvirker B til å gjøre noe B i utgangspunktet ikke ville gjort (Olsen 2006, s. 62). Hvem er så A og B i min egen analyse? Og hvilken makt kan det tenkes at det er snakk om? *Cui bonum* – hvem tjener på at læreplanen tilsynelatende tar et steg bort fra verdensreligionene? Diskursanalysens utgangspunkt er at diskursene ikke bare avspeiler den sosiale virkeligheten, men også er med på å konstruere den (Olsen 2006, s. 56). Slik sett er mange av deltakerne i høringen med på å konstruere diskursene knyttet til for eksempel verdensreligionsparadigmet, selv om de ikke nevner det direkte. A- og B-eksempelet

over kan være et grunnlag for maktanalyser, men eksempelet kan også være problematisk i og med at det primært er observerbare konflikter som diskuteres (Lukes 2005, s. 24–25). Vi kan derfor videreføre tanken om at A kan utøve makt over B ved å få henne til å gjøre noe hun ellers ikke ville gjort, men også at A kan utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme B sine ønsker (Skrede 2020, s. 29). Å si at en gruppe konstant befinner seg i A's posisjon og en annen i B's, kan vise seg å være et feilsteg; rollene kan skifte.

Av de ulike høringsinstansene plasserer jeg «Lærer/lektor/skoleansatt» på den ene siden som *Gruppe 1*, og på den andre «Universitet/Høgskole», «Privat høgskole» og «Faggruppe/forskningsgruppe» som *Gruppe 2*. Min første antagelse var at *Gruppe 2* tilhørte A i dette tilfellet; det er de som produserer kunnskap om hva som fungerer og ikke fungerer i skolen, og har derfor en større påvirkningskraft når det gjelder hvilken retning KRLÉ skal ta. Endringen i læreplanen fører til at *Gruppe 1* (B) må endre sin praksis (noe de i utgangspunktet ikke ville gjort). Dette er selvsagt en grov forenkling, ettersom skillet mellom de to gruppene ikke er stort; lærere påvirker også høyskole- og universitetsansatte, og læreres undervisningspraksis er ikke noe konstant som kun kan endres etter innføring av nye læreplaner. Andre aktører, som læreplangruppen og politikere, har spilt en viktigere rolle enn både lærere og høyskole- og universitetsansatte ettersom de har hatt en større innflytelse over læreplanens endelige form, og er derfor bedre egnet til å betegnes som A i dette tilfellet. Som professor i religionsvitenskap og medlem av læreplangruppen Trine Anker (2021, s. 72–73) skriver: «Læreplaner kan beskrives som kompromissdokumenter mellom et faglig, administrativt og politisk nivå. Det endelige vedtaket om en læreplan tas imidlertid av Kunnskapsdepartementet og er derved en politisk beslutning». Læreplangruppen og de politiske representantene fra Kunnskapsdepartementet, er, til tross for sin påvirkning av læreplanen, ikke representerte gjennom høringssvar og er derfor ikke like godt egnet til sammenligning som lærere og høyskole- og universitetsansatte. Min oppgave blir derfor å undersøke hvor stor/liten forskjellen mellom de to utvalgte gruppene er i høringssvarene, og hvorvidt det finnes likhetstrekk mellom dem på tvers av gruppene.

Høringssvarene er på mange måter ulike tolkninger og derfor *representasjoner* av læreplanen. En representasjon er i diskursanalysen en betegnelse på de viktigste virkelighetskravene som en diskurs består av (Neumann 2002, s. 33). Skulle det ha seg slik at denne representasjonen er forholdsvis utfordret i diskursen, så utfordret at den virker «naturlig», eksisterer det en tilstand av *hegemoni* (ibid. s. 178). De ulike representasjonene og posisjonene undersøkes i

denne oppgaven, i tillegg til om det kan sies at det eksisterer ett eller flere hegemonier i høringssvarene.

## 4.2 Digital innholdsanalyse

Høringssvarene er dokumenter, en type datamateriale som på ulike fronter skiller seg fra materiale innsamlet gjennom intervjuer. Det er ikke materiale som ble produsert for å forskes på, men er noe som allerede finnes. Jeg har dermed blitt nødt til å ikke bare se på innholdet til høringssvardokumentene, men også konteksten de står i (Davie & Wyatt 2021, s. 152). Dokumentene har et klart formål, som er å gi en tilbakemelding på den foreslåtte læreplanen. De er derfor, som professor i vitenskaps- og teknologistudier Kristin Asdal (2015, s. 74) poengterer, ikke bare ytre beskrivelser av virkeligheten, men også med på å modifisere og endre denne virkeligheten.

I tillegg til å undersøke diskursene som eksisterer i høringssvarene, vil derfor denne oppgaven også være det som kan kalles for en innholdsanalyse. En innholdsanalyse er en tilnærming til analysen av dokumenter og tekster som forsøker å kvantifisere innhold med hensyn til forhåndsgitte kriterier (Bryman 2012, s. 289). Innholdsanalyse ble utviklet som en metode for å beskrive og forklare kjennetegn med meldinger innebygd i massemedierte og offentlige tekster, med mål om å utvikle objektive og kvantitative data (Badzinski et al. 2021, s. 181). Dokumentene jeg her tar utgangspunkt i, undersøkes derfor både kvantitativt (innholdsanalyse) og kvalitativt (diskursanalyse).

Diskursanalyse og det som her kalles for digital innholdsanalyse<sup>7</sup> har tradisjonelt sett blitt betraktet som svært forskjellige, der førstnevnte nesten utelukkende anses som kvalitativ og sistnevnte både kan involvere kvalitative og kvantitative analyser. Det som likevel gjør de to metodene forenelige, er at utgangspunktet for begge er tekst. Gjennom en digital innholdsanalyse blir det langt enklere å manøvrere seg i tekstene, som ved at ordtelling av bestemte begreper gjøres automatisk og at annen kvantitativ informasjon av betydning som fremtredende kollokasjoner blir tydeligere (Bennett 2015, s. 987).

For å kode og kategorisere de forskjellige svarene, ble de lagt inn i *NVivo*; et dataprogram for analyse av kvalitative data (QSR International). Programmet kan ikke analysere innholdet for

---

<sup>7</sup> På engelsk kan dette kalles dette for «Computer Assisted Content Analysis», eller CCA. Se Bennett (2015).

meg, men har hjulpet meg med å holde orden på de ulike svarene. Kodene (eller «nodes» som det kalles i *NVivo*) med prefikset verdensreligion- var bestemt på forhånd, men det dukket også opp andre koder underveis i analysen. Et eksempel på dette var hvordan både svarenes forhold til læreplanens «åpenhet» og kristendoms stilling i faget også kunne ses i sammenheng med VRP. Jeg hadde bare med meg kategorien VRP inn i den første fasen av analysearbeidet, mens kategoriene «åpenhet» og kristendoms stilling trådte frem fra høringsresultatene. På denne måten har oppgaven både en deduktiv og en induktiv tilnærming. Mine tre hovedinn ganger til analysen var 1) hvordan svarene forholder seg til den foreslåtte læreplanens «åpenhet», 2) hvordan svarene forholder seg til plassen kristendom får i den foreslåtte læreplanen og 3) hvordan svarene forholder seg til steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene.

Fremgangsmåtene mine har vært varierte, der jeg i tillegg til gjentatte nærlesninger av svarene gjennom programmet *NVivo* også har søkt etter bestemte ord av interesse. I dokumentene som har blitt analyserte har jeg også inkludert spørsmålene som svarene viser til, for å kontekstualisere besvarelsene. Dette er i noen tilfeller nødvendig for å forstå hva svaret viser til, som i dette lærersvaret på spørsmål nummer 2 («Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?»): «Delvis uenig. Fordi 50% kristendom. [...] Eg meiner det er heilt feil at ein læreplan skal vere politisk bestemt. Det kan likevel stå at det skal vere hovudvekt på kristendom, men ikkje talfestast». Dette fant jeg i gjennomgangen der jeg søkte gjennom all bruk av ordet «kristendom», som var av relevans for å analysere hvordan svarene forholdt seg til kristendom.

Disse tre innfallsvinklene har jeg selv valgt ut som atskilte størrelser, men i noen tilfeller finnes det svar som omhandler dem alle. Et eksempel på dette kan være i svaret fra Fjellhaug Internasjonale Høyskole, når de blant annet skriver:

Vi mener planen ikke er **konsis** nok når det gjelder hvilke temaer som skal behandles. I lys av **kristendommens** viktige betydning for vår **kultur** og **historie**, er det påfallende at fagområdet **kristendom** ikke har egne og **spesifikke** kompetansemål. Dette må rettes opp. Den **norske kirkes** plass burde tegnes ut **tydeligere**. Det samme gjelder misjonsbevegelsene som har operert i 200 år (de fleste innen **kirken**), og som opp til vår egen tid har hatt stor **innflytelse** i store deler av **verden** – ved menighetsbyggende og diakonalt arbeid.

Her blir fagets «åpenhet» (1) kritisert gjennom kristendoms (2) fravær i kompetansemålene. Kristendoms plass begrunnes gjennom den VRP-beslektede (3) frasen «har hatt stor *innflytelse*

i store deler av *verden*». Det er sjelden at de tre innfallsvinklene har kongruert i så stor grad i en enkelt besvarelse, men dette gjør nettopp disse svarene spesielle.

### 4.3 Utvalg og datamateriale

Jeg har valgt å se på høringsvarene til faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), fra høringsinstansene «Lærer/lektor/skoleansatt» (som blir betegnet som *Gruppe 1*) og «Universitet/Høgskole», «Privat høgskole» og «Faggruppe/forskningsgruppe» (som blir betegnet som *Gruppe 2*). Svarene til religions- og livssynsfaget på videregående, religion og etikk, har jeg utelatt fra denne oppgaven. Et viktig argument for denne avgrensningen er knyttet til KRLE-fagets historiske utvikling og diskusjoner knyttet til hva det skal inneholde (von der Lippe & Undheim 2017; Eggen 2021). Antall svar til KRLE (317) er nesten tre ganger flere enn svarene til Religion og etikk (106), noe som gjenspeiler at flere vil bli påvirket av hva faget på barne- og ungdomstrinnet skal inneholde. Av svarene til KRLE, har jeg også valgt å bare se på den nasjonale planen og ikke den samiske. Den samiske planen inneholder mye av det samme som den nasjonale planen, men inkluderer i større grad kompetansemål som ivaretar samiske verdier, samisk språk og samisk kultur- og samfunnsliv. Ettersom den samiske planens særegenheter og hensikt ikke vedkommer denne oppgavens problemstilling, er de ti svarene til den utelatt.

Ettersom høringen hadde 317 svar, ville jeg avgrense antall svar for å unngå at datamaterialet skulle bli i overkant stort. Etter første lesning av høringsvarene, ble det klart for meg at ulike enkeltindivider og grupper velger å svare på forskjellige måter. Noen besvarer alle spørsmålene, mens andre hovedsakelig har brukt spørsmål nummer 1 («Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?») eller spørsmål nummer 20 («Har du andre forslag eller kommentarer til endringer i læreplanene») til å gi en helhetsvurdering av den foreslåtte planen. Hvor grundige svarene er, er også noe som varierer i stor grad. Av de ulike høringsinstansene plasserer jeg «Lærer/lektor/skoleansatt» på den ene siden som *Gruppe 1*, og «Universitet/Høgskole», «Privat høgskole» og «Faggruppe/forskningsgruppe» på den andre som *Gruppe 2*.

Antall svar i de to gruppene er nokså ujevn, med 19 svar fra *Gruppe 2* og 128 svar fra *Gruppe 1*. Jeg valgte av den grunn å ikke inkludere høringsinstansen «Skoler», der det jo også finnes lærere, lektorer og skoleansatte. Hvis jeg hadde gjort dette, ville antall besvarelser fra *Gruppe*

*I* økt til 223. Jeg ønsket ikke en for stor skeivhet i antall representanter, men jeg ønsket ikke å fjerne svar fra *Gruppe 1* for å skape likevekt. Inklusjonen av høringsinstansen «Skoler» hadde dermed gjort skeivheten mellom gruppene enda større, og er én av grunnene til at jeg ikke inkluderte denne instansen. En annen begrunnelse for å ikke inkludere «Skoler», er fordi jeg i denne oppgaven er mer interessert i enkeltlæreres respons på læreplanen. I noen tilfeller er det likevel slik at flere lærere har gått sammen og gitt en felles respons under knaggen «Lærer/lektor/skoleansatt», men på langt nær så ofte som i svarene fra høringsinstansen «Skoler».

I en hvilken som helst gruppe er det ikke slik at alle tenker likt og ytrer seg på samme måte (Olsen 2006, s. 61). Valget av gruppene som her defineres som lærere og høyskole- og universitetsansatte, kan begrunnes i at de står i en relasjon til hverandre, samtidig som de mest sannsynlig har ulike oppfatninger av hvordan læreplanen bør være. En av grunnene til akkurat denne utvelgelsen, har et opphav i artikkelen *Ti uløste problemer – KRLE og Religion & etikk 2020–2030* (Andersland & Aukland (red.) 2020) der nettopp et større behov for kunnskapsflyt mellom teori og praksis er ett av de ti problemene. Selv om det finnes møteplasser mellom akademia, lærerutdanninger og skole, ønsker forfatterne av artikkelen mer kunnskapsflyt på tvers av teori og praksis. En diskursiv analyse av de to gruppenes svar til den foreslåtte læreplan i KRLE, kan bidra til nettopp dette. Som vi skal se, vil det selvsagt også være et spenn av oppfatninger om hvordan læreplanen bør være innad i de to gruppene.

Høringssvarene kan anses som en reaksjon på den institusjonaliserte diskursen som finnes i læreplanen. Ordet «reaksjon» kan muligens virke i overkant sterkt i denne sammenhengen ettersom Utdanningsdirektoratet ønsker og er avhengig av en tilbakemelding på utkastet. Svarene kan fremdeles gi uttrykk for det professor Niels Åkerstrøm Andersen (1994) kaller for knute- eller forankringspunkter for diskursen. Når jeg her trer inn i rollen som diskursanalytiker, leser jeg samfunnsprosesser som tekst. Mengden av høringssvar er stor, og jeg har derfor av nødvendighet gjort et bestemt utvalg. Men også innenfor utvalget finnes det et utvalg. Når jeg vier mest tid og plass til svarene som skiller seg mest ut, kan det innebære en automatisk privilegiering av den dominante representasjon (Neumann 2002, s. 52). På den andre siden vil det være de mest «høylytte» svarene, det være seg både de kritiske eller konstruktive, som er mest attraktive for meg som diskursanalytiker i og med at det er disse som etablerer en spenning.

Noen høringssvar er blitt utelatt siden de ikke egner seg som representanter for høyere utdanning. Et eksempel på dette er instansen Nasjonalt senter for samisk i opplæringa, som ikke regnes som en høyskole, men et prosjekt. Svaret fra Marius Slinning (KRLE faggruppe for hele

Skedsmo kommune) som befinner seg under instansen «Faggruppe/forskningsgruppe» er også utelatt fordi det ikke står i en direkte tilknytning til høyere utdanning. Et annet eksempel på et svar som er av tvilsom relevans for denne oppgaven, er høringssvaret fra instansen Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo. Dette høringssvaret kommenterer utelukkende det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Selv om innholdet i svaret ikke direkte kan knyttes til det jeg undersøker, har jeg likevel valgt å beholde høringssvaret som en representant for høyere utdanning. Dette medfører at det i den grafiske fremstillingen av svarene ofte vil være en kategori med navnet «Ingen kommentar». Dette er også gjeldene for mange av svarene fra *Gruppe 1*, og vil være med på å understreke at det også finnes en rekke «ikke-svar», i betydningen svar som ikke kommenterer noe av relevans for denne oppgaven. Det som derimot vil være av relevans, er hvor stor andelen «ikke-svar» er til de tre punktene som undersøkes i oppgaven, ettersom dette kan indikere *hva* innsenderne anser som nødvendig å kommentere.

#### 4.4 Hva er jeg på jakt etter?

Mitt utvalg fra høringssvarene er lærere på den ene siden og ansatte ved høyskoler og universiteter på den andre, men det finnes flere aktører i utformingen av læreplanen enn dette. Læreplangruppen og så vel som politikere har også hatt en førende rolle i arbeidet – antageligvis i enda større grad enn gruppene jeg har valgt. En utfordring er som nevnt at verken læreplangruppen eller politikere er representerte direkte i form av et høringssvar. Jeg har tilgang på tekstlige kilder fra både læreplangruppen og de politiske partiene som satt i regjering da arbeidet foregikk, men da henholdsvis i form av oppsummeringer og partiprogram. Det er mulig å betrakte de ulike tekstlige kildene som ulike genrer. Innenfor diskursanalysen kan «genre» forstås som språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet (Fairclough 1993, s. 138), eller som at en tekst har blitt «typisk» fordi den har karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre, lignende tekster (van Leeuwen 2005, s. 122). Ettersom oppsummeringen fra læreplangruppen og partiprogrammene tjener et annet formål enn genren høringssvar, kan fort en sammenligning av tekst falle i fisk. Jeg har derfor valgt å la høringssvarene, og mangfoldigheten som eksisterer innad i disse, være mitt hovedfokus i denne oppgaven.

For å kunne si at det eksisterer en diskurs, må det være en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker (Skrede 2020, s. 35). Som vi skal se i høringssvarene, vil det finnes mange ulike representasjoner av aspekter ved læreplanen, men vi vil normalt ikke

kalle alle disse for diskurser. Diskurser overskrider lokale variasjoner, er overindividuelle og stort sett stabile over tid (ibid.). Som vi skal se senere, vil det derfor være mulig at diskurser eksisterer på tvers av gruppene som analyseres.

Ettersom læreplangruppen formulerer den viktigste endringen i læreplanen som steget bort fra å organisere KRLE med utgangspunkt i verdensreligionene (Utdanningsdirektoratet 2019b), vil responsen til dette i læreplanene være interessant å studere. Endringen kan tenkes som et forsøk på endring av forankringspunkt. Et forankringspunkt kan i en diskursanalytisk kontekst forstås som et privilegert eller hegemonisk tegn som resten av diskursen ordnes rundt (Jørgensen & Phillips 1999, s. 37). Ett av forankringspunktene som jeg her undersøker, er begrepet «verdensreligion», som en finner innenfor genren læreplan. Steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene, kan derfor anses som en forsøkt rekontekstualisering. Rekontekstualisering viser til at eksterne diskurser og sosiale praksiser blir internalisert i nye settinger, og kan minne om koloniseringsprosesser der organisasjoner blir kolonisert av eksterne diskurser og sosiale strukturer (Skrede 2020, s. 54). Når en praksis blir rekontekstualisert, betyr det som oftest at noe blir flyttet fra sitt naturlige habitat og plassert i en ny kontekst med nye spilleregler (Chouliaraki & Fairclough 1999, s. 109). Fornyelsen av læreplanene i KRLE må derfor ses i sammenheng med hele fagfornyelsen, ettersom det er denne prosessen som ligger bak endringen.

Da jeg i første gjennomgang leste gjennom høringssvarene fra *Gruppe 2*, var det første som slo meg at det sto «*Ikke svart*» under mange av spørsmålene. Fra et diskursanalytisk perspektiv, vil også «ikke-svarene» være av interesse. Den kritiske diskursanalysen tar for seg hvordan ideologi opererer innenfor et maktperspektiv. Ideologi avslører seg i måten språklige føringer leder til «passende» måter å forstå virkeligheten, og i dette ligger ofte en favorisering av ett perspektiv over andre mulige alternativer (Knutsen 2019, s. 32). På toppen av makthierarkiet finner man *hegemoniet*, som er når alle alternative konstruksjoner er underminert av ett dominerende perspektiv (Hjelm 2014, s. 141). Ifølge Fairclough (1989, s. 84) blir sider av hegemoniet avslørt gjennom det som *ikke* blir sagt, som signaliserer det han kaller for «sunn fornuft»<sup>8</sup>. Dette kan være noe som tas for gitt, noe som blir ansett som «naturlig», og blir på denne måten den mest effektive måten å opprettholde et hegemoni, som vil si, en eksklusiv tolkning av virkeligheten (ibid.). Disse perspektivene er på mange måter grunnleggende å ha med seg før høringssvarene skal analyseres, og særlig med tanke på forståelsen av

---

<sup>8</sup> «Common sense» på engelsk.

«verdensreligioner» og begrepets fravær og nærvær i den foreslåtte læreplanen. I de tilfellene verdensreligioner eller VRPs hegemoni blir utfordret, vil jeg være særlig oppmerksom på *hvem* som sier dette og *hvordan* de begrunner kritikken. Ved å analysere med fokus på forankringspunkter, vil man også få fram hvilke andre tegn som ser ut til å ha sentrale posisjoner og hvilke tegn som har en tendens til å dukke opp sammen (Olsen 2006, s. 68). Dette kalles for kollokasjoner, og betyr ord som regelmessig opptrer sammen.

Før jeg analyserer svarene som nevner verdensreligioner, vil jeg gå gjennom to andre punkter først. Det første er responsen på planens «åpenhet», som ses i sammenheng med forankringspunktene «kristendom» og «verdensreligioner». Etter at verdensreligionene ble fjernet som overskrifter fra kompetansemålene, medførte dette en betydelig slanking av kompetansemålene. Dette er i tråd med Ludvigsen-utvalgets konklusjoner om at tidligere læreplaner var for omfattende, som igjen førte til plasstrengsel og mindre dybdelæring. Problemet med dette kan være at kompetansemålene oppfattes som lite konkrete og at læreplanen blir vanskelig å ta i bruk for lærere, noe som vi til dels så i diskusjonen mellom Kari Repstad og Geir Skeie i kapittel 2. Det er også mulig å stille seg kritisk til hvorvidt et fag som spesifikt nevner én av de såkalte verdensreligionene (kristendom), egentlig har tatt et steg bort fra verdensreligionene. Kristendoms særstilling kan, som jeg var inne på i kapittel 2, henge samme med religionens status som en del av norsk kulturarv, og at vektlegging av kristendom som kulturarv i skolen derfor kan være et tegn på hvordan man ønsker å bruke historien. Høringssvarene fra de to gruppene som nevner kristendom og kulturarv, vil derfor også være relevant før det ses spesifikt på svarene som nevner verdensreligionene. Det jeg vil være oppmerksom på i høringssvarene, er når VRPs nødvendighet i læreplanen begrunnes ved at dette vil gjøre det enklere for lærere å undervise i faget. På den andre siden vil jeg også trekke frem svarene som ikke anser steget bort fra VRP som reelt, i og med at religioner fremdeles ramses opp i læreplanen.

## 4.5 Ethiske overveielser

Et viktig moment som ikke må forsømmes i min egen analyse, er at også jeg er påvirket av bestemte diskurser. Som student på Universitetet i Bergen i tidsrommet 2017–2022 har jeg både bevisst og ubevisst utviklet en forståelse av hva faget KRLE skal eller bør inneholde. Dette vil for eksempel være formet av hva jeg har lært av undervisere i forelesninger, hva som har blitt valgt ut som pensum, hvilke problemstillinger de ulike fagene har omfattet og hva jeg har valgt

å skrive oppgaver om. Fagene jeg har tatt på UiB er også formet av ideologiske strukturer, som igjen har formet meg og mine medstudenter (selv om vi selvsagt kan ha oppfattet undervisningen annerledes). Jeg har aldri selv vært fast ansatt over lengre tid i verken grunnskole eller ungdomsskole, og kan derfor ikke med sikkerhet hevde at jeg er kjent med de ideologiske strukturene som eksisterer i norsk skole. Min grunnleggende kjennskap til hvilke strukturer som eksisterer, stammer fra min tid som elev i skolen selv, som student i praksis og som vikar. På den andre siden er jeg heller ikke fagansatt ved et universitet; det er det få uten mastergrad som er. Det at jeg ikke tilhører noen av gruppene trenger på ingen måte å bety at jeg ikke kan tolke deres intensjoner i høringssvarene, men en bevissthet om at jeg som fortolker også mangler perspektiver, tror jeg vil gagne meg i denne oppgaven. Selv om jeg her driver med kritisk diskursanalyse, er jeg like påvirket av kulturelle, økonomiske og politiske diskurser som andre. Min kritiske distanse er ikke noe som plasserer meg utenfor diskursene, og jeg kan ikke befinne meg i en slags «ideell nøytralitet». Oppgaven blir slikt sett en del av diskursen som her studeres (Olsen 2006, s. 58). Jeg bruker meg selv aktivt gjennom prosjektet, noe som kjennetegner kvalitative empiriske studier.

Denne digitale innholdsanalysen er nettbasert forskning og innebærer derfor visse etiske kompleksiteter, som spørsmål om personvern og samtykke (Gilliat-Ray et al. 2021, s. 88). Jeg har unngått å bruke lærerinnsenderes navn, fordi det på mange måter ikke er av relevans i denne oppgaven. En fullstendig anonymisering er likevel ikke mulig ettersom svarene finnes tilgjengelige digitalt, og alle som graver kan derfor finne svarets opprinnelige kilde. En anonymisering av svarene fra UH-sektoren anser jeg ikke som like nødvendig som en anonymisering av læreres personnavn, siden en spesifisering av at svaret for eksempel kommer fra NLA Høgskolen og ikke Universitetet i Oslo vil gjøre oppgaven ryddigere. De underliggende ideologiske og/eller fagidealistiske strukturene som skiller de ulike innsenderne i Gruppe 2 fra hverandre vil jeg ikke drøfte, men gjør oppmerksom på at det finnes vesentlige forskjeller. Et eksempel på dette kan være hvordan nevnte NLA Høgskolen profilerer seg som en livssynsbasert, kristen institusjon, mens Universitetet i Oslo ikke tilslutter seg en bestemt religiøs eller ikke-religiøs tradisjon. I noen tilfeller har det seg slik at ansatte ved universiteter har sendt inn svar på vegne av utdanningsinstitusjonen, selv om det også finnes et samlet svar fra universitetet. Et eksempel på dette er hvordan både Universitetet i Agder og professor i religionspedagogikk ved Universitetet i Agder Elisabeth Haakedal har sendt inn to forskjellige svar. I disse tilfellene har jeg valgt å ikke anonymisere innsenderens navn, ettersom de er offentlig ansatte som har valgt å plassere seg under kategorien «Universitet/Høgskole». Det blir

derfor tydelig at noen svar fra *Gruppe 2* er utarbeidet i felleskap, mens andre svar representerer enkeltindivider som gir sin egne faglige tilbakemelding på læreplanen. på vegne av seg selv.

Alle høringssvarene er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet (2019a) sine nettsider, og jeg vil ikke referere direkte til svarene. Jeg er ikke sikker på hvor lenge høringssvarene forblir tilgjengelige digitalt, men skulle det være interesse for å se alle svarene samlet, kan jeg gjerne dele mine egne dokumenter.

Til slutt må det nevnes at jeg har valgt å beholde svarenes målform, men har rettskrevet deler av svarene som inneholder feil. Selv om dette betyr at svarene til en viss grad blir modifiserte, så vil det å beholde feilene kunne medføre et uønsket fokus på feil framfor innhold. Ved å bare justere ortografi (men ikke grammatikk), vil innholdet i svarene forhåpentligvis bære den samme meningen og samtidig komme tydeligere frem.

## 5 Innholdsanalyse

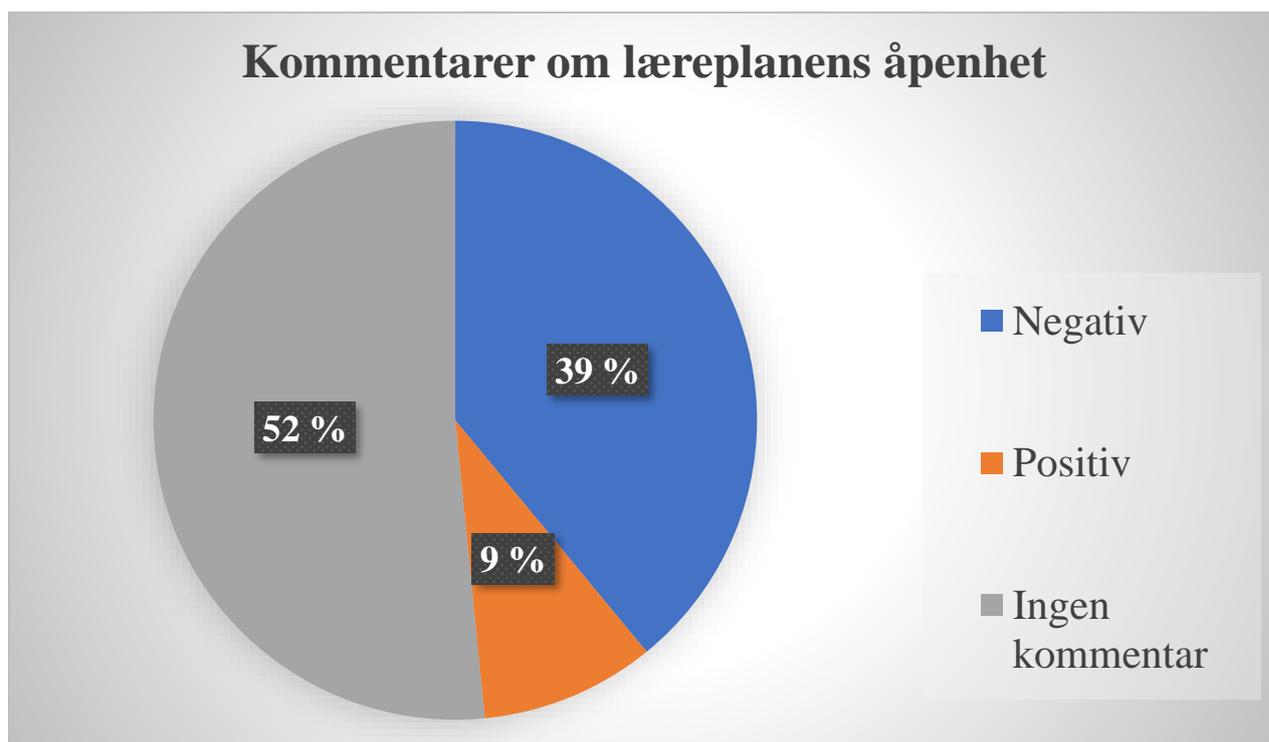
I den første analysedelen vil jeg gi en deskriptiv framstilling av svarene med hensyn til hvordan de 1) forholder seg til den foreslåtte læreplanens åpenhet, 2) hvordan svarene forholder seg til plassen kristendom får i den foreslåtte læreplanen og 3) hvordan svarene forholder seg til steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene. Først vil besvarelser fra *Gruppe 1* (Lærer/lektor/skoleansatt) gjennomgås, før jeg presenterer svarene fra *Gruppe 2* (Universitet/Høgskole, Privat høgskole og Faggruppe/Forskningsgruppe). Denne delen er dermed mer opptatt av det innholdsanalytiske, mens neste kapittel vil ta for seg hvilke diskurser som er dominerende i materialet.

### 5.1 Vaghet eller (valg)frihet – hva mener gruppene om den foreslåtte læreplanens åpenhet?

Det første høringsspørsmålet lyder som følger: «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?». Det er først av en grunn; læreplanen må være forståelig for å kunne brukes på en god måte. I den påfølgende delen vil jeg undersøke hvordan gruppene responderer på det som kan kalles for læreplanens åpenhet. I analysen er det ikke bare svar til nevnte spørsmål nummer 1 som undersøkes, men også andre deler av hørings svarene som nevner læreplanens åpenhet.

#### 5.1.1 *Gruppe 1*: «Altfor mye frihet og handlingsrom»

Av de 128 svarene fra instansen Lærer/lektor/skoleansatt, kan det etableres tre generelle hovedposisjoner til læreplanens åpenhet: Negativ, positiv, og ingen kommentar. Som diagrammet under illustrerer, har over halvparten av svarene ingen bemerkninger til nettopp læreplanens åpenhet. 39 % er negative, og utgjør dermed den nest største gruppen innad i *Gruppe 1*. 9 % stiller seg positive til læreplanens åpenhet.



**Figur 5.1.1**

Fra *Gruppe 1* er det iøynefallende at mange stiller seg kritiske til det som her kalles for læreplanens «åpenhet». Dette kommer til uttrykk gjennom gjentatt bruk av ord som «vag», «diffus», «vid», «åpen», «utydelig», «lite konkret» og lignende. Kritikken gis oftest som kommentarer til spørsmål 1 («Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?»), 2 («Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?») og 20 («Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?»), men gjenspeiles også i svar til andre spørsmål. Den begrunnes på svært forskjellige måter, noe som gjør det vanskelig å generalisere svarene. Som svar på spørsmål 1, lyder for eksempel en kommentar: «Den er framleis for vid og for vag. Språket er for vanskeleg». Et annet svar peker på det samme, men er ikke like kategorisk: «Læreplanen gir et meget stort handlingsrom for skolen og lærerne. Kanskje litt for stort». Én innsender poengterer hvordan forslaget stiller langt høyere kompetansekrav til lærere, ved å gjenta frasen «Ja, hvis du kan faget ditt!» som svar til spørsmål nummer 7: «Legger læreplanen til rette for dybdelæring?», 11: «Legger læreplanen godt til rette for å ivareta de yngste barnas læring og utvikling?» og 13: «Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?». Dette presiseres ytterligere av en annen innsender som svar på spørsmål nummer 20 skriver: «For å definere sentrale elementer i hvert tema, kreves høy faglig kompetanse. Denne «friheten» til å definere hva som er sentralt, er vi redde for at kan gjøre oss mer lærebokstyrt. Vi har behov for klarere føringer her».

Lærebokstyrt undervisning nevnes også i et annet svar som noe som bør unngås, men i dette tilfellet begrunnes det gjennom noe annet: «Alt for ambisiøst med tanke på timetallet. For mange kompetansemål, hindrer dybdelæring. Vil stresse læreren, lærebok vil styre».

For andre kunne det tenkes at læreplanen burde vært enda snevrere: «Det bør kuttes enda flere kompetansemål, evt. gjøre de åpnere». Nye forslag til hvordan disse kompetansemålene kunne sett ut, kommer derimot ikke denne innsenderen med. Det er kun et mindretall som mener at *antall* kompetansemål er et problem, men langt flere av svarene påpeker hvordan kompetansemålenes åpenhet kan bli et problem, slik denne innsenderen skriver:

Det er blitt færre kompetansemål, men de er uklare og vide. Det vil bli store lokale variasjoner. Den innledende delen til læreplanen er utvidet og inneholder kompetansemålene fra LK06. Dvs. kompetansemålene er bare flyttet fra den ene delen til den andre.

En skulle tro at spørsmålet om læreplanens handlingsrom kunne gitt en indikasjon på hvordan innsenderne forholder seg til dette spørsmålet, men slik er det ikke alltid. Der ett svar kritiserer læreplanen for å være lite konkret, haker likevel samme innsender av «Helt enig» til spørsmål nummer 2 om læreplanens handlingsrom med kommentaren: «Ja, men litt for mye handlingsrom». Denne innsenderen, i likhet med mange andre, får ikke mulighet til å si at handlingsrommet er *for* stort, ettersom spørsmålet («Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?») er upresist formulert. Det er derfor mange som er helt enige i at handlingsrommet er tilstrekkelig, samtidig som de kritiserer læreplanen gjennom bruk av ord som vag, diffus, vid, åpen, utydelig, lite konkret og lignende. Et annet eksempel på dette blir tydelig i et svar som også besvarer spørsmål nummer 2 med «Helt enig», og samtidig skriver i en utfyllende kommentar:

Altfor mye frihet og handlingsrom. Mange klasser bytter lærere de første fire årene, og det kan ikke kvalitetssikres at de får grunnleggende opplæring som dekker alle punkter. Altfor diffust. Hver skole må nå bruke mye tid på å bryte ned hvert kompetansemål. Dette har vi brukt mye tid på hver gang det er nye fagplaner.

Relasjonen mellom stort handlingsrom og steget vekk fra verdensreligionene blir også nevnt i et av svarene: «Den gir nesten for mye handlingsrom, her kan mye velges bort som er sentralt i faget da mye ikke er spesifisert, som f.eks. verdensreligionene». Samme innsender er likevel positiv til at læreplanen inneholder færre kompetansemål, når vedkommende til spørsmål nummer 20 svarer: «Flott med få mål. Kunne med fordel ha spesifisert verdensreligionene. Begrepene som blir brukt burde uttrykke tydelig hva de innebærer». En annen innsender skriver til spørsmål nummer 1: «De store verdensreligionene burde vært nevnt ved navn. Her er det

faktisk rom for lærere å velge bort enkelte religioner hvis de vil. Handlingsrommet blir for stort».

Det siste elementet som kan nevnes i kritikken av fagets åpenhet, ligger i hvordan dette kan føre til problemer knyttet til eksamen. Dette henger sammen med at friheten læreplanen legger opp til kan føre til store variasjoner fra skole til skole i hva som skal undervises om, og at sensor og eksaminator derfor kan stille med ulike forventninger til hva eleven skal kunne: «Handlingsfriheten som ligg i kompetansemåla blir for stor. Det blir for mye opp til hver enkelt lærer/skole å definere hva «andre religioner og livssyn» er. Vi ser da utfordringer når eksamen i 10 klasse kommer».

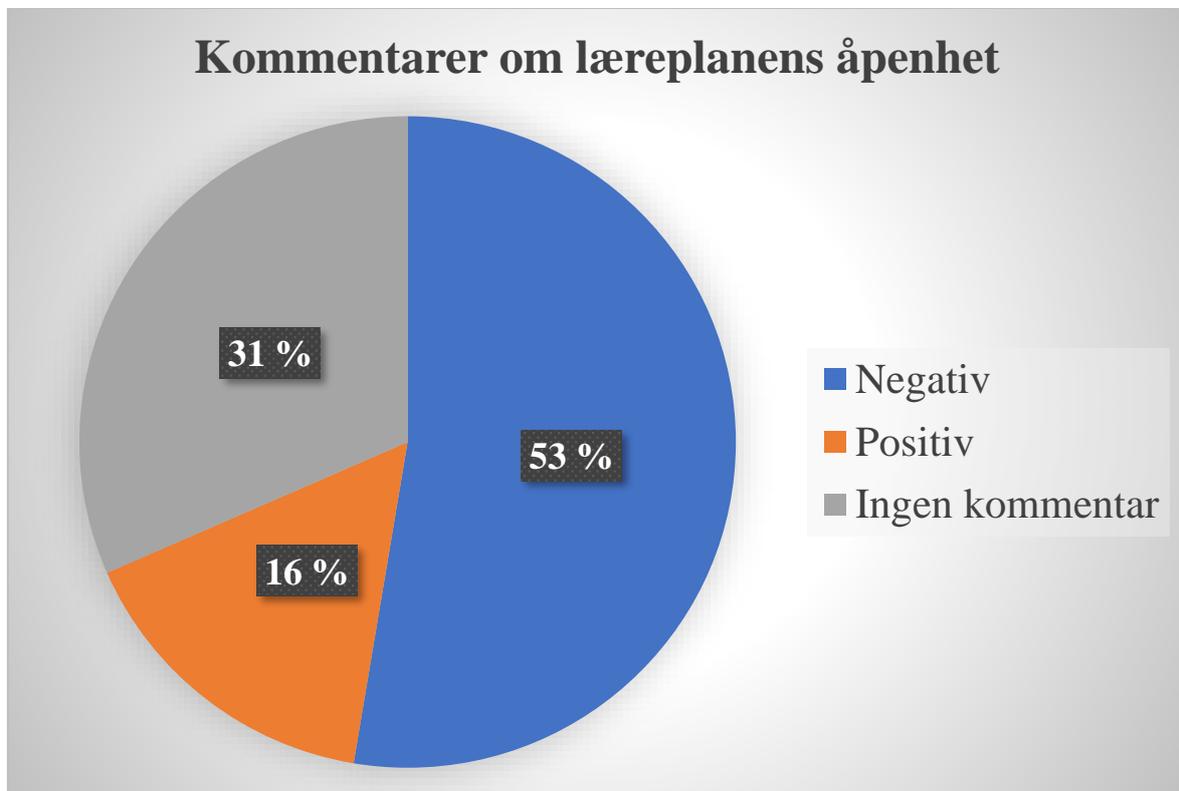
Av svarene som er positive til læreplanens åpenhet, legges det i likhet med de negative svarene særlig vekt på kompetansemål. I et svar kan en lese: «Veldig tydelige kompetansemål som gir både læreren/skolen og elevene muligheter for flere ulike tilnærminger». Et annet gir uttrykk for at færre kompetansemål er gunstig for lærerens frihet: «Veldig bra med færre kompetansemål. Dette gir lærere mer frihet i undervisningen og er lettere å oppfylle. Det blir også enklere å bruke kompetansemålene aktivt i undervisningen». Lærebøkers plass i faget tematiseres også i svarene som er positivt rettet til læreplanens åpenhet: «Vi føler den nye læreplanen gir tilstrekkelig handlingsrom, men vi trenger nye læreverk som imøtekommer dette handlingsrommet. [...] Dette er et stort steg i riktig retning mener vi». Lærerens kompetanse trekkes også frem i ett av svarene som er positivt innstilt til planens åpenhet: «En ressurssterk lærer kan fritt boltre seg i oppbyggingen av faget, og det kan bli meget spennende».

For å oppsummere, blir det klart at et flertall av høringssvarene ikke nevner læreplanens åpenhet i det hele tatt, men også at langt flere er negative enn positive til denne endringen. På tvers av gruppene er det mulig å si at det i *Gruppe 1* legges stor vekt på reduksjon av antall kompetansemål, der noen mener at dette gir et for stort handlingsrom, at målene er vage og at lærere trenger tydeligere føringer. Andre peker på at færre kompetansemål gir lærere større frihet i undervisningen og at større handlingsrom derfor er ønskelig.

### **5.1.2 Gruppe 2: «Handlingsrommet vil styrke sterke lærere og svekke svake lærere».**

Fra instansene «Universitet/Høgskole», «Privat høgskole» og «Faggruppe/forskningsgruppe» finnes det langt færre svar enn i *Gruppe 1*, men svarene fra *Gruppe 2* er på den andre siden mer omfattende. Det er 16 svar som analyseres, noe som vil si at generalisering og kategorisering

av de ulike posisjonene blir annerledes enn for *Gruppe 1*. I forsøket på å danne noen konturer, kan det likevel lages et forenklet diagram for *Gruppe 2* for å illustrere tendensene i svarene fra gruppen.



**Figur 5.1.2**

I kategorien «Negativ» plasseres Universitetet i Oslo, Høgskulen i Volda, Høgskulen på Vestlandet (KRLE fagmiljøet), Universitetet i Agder, Høgskolen i Innlandet, Fjellhaug Internasjonale Høgskole, NLA, MF – vitenskapelig høgskole for teologi, religion og samfunn, Faggruppen i religionsvitenskap (Universitetet i Oslo), og Oddrun M. H. Bråten på vegne av Samfunnsfagene ved KRLE-seksjonen (NTNU). Som representanter for «Positiv» plasseres Elisabeth Haakedal (Universitetet i Agder), Universitetet i Bergen, og Knut Aukland (OsloMet). Av svarene som ikke kommenterer læreplanens åpenhet, finnes Senter for samarbeidslæring for bærekraftig utvikling ved Høgskolen i Innlandet, Øystein Brekke (OsloMet), NAFO (OsloMet), Psykologisk Institutt (Universitetet i Oslo) og Læringsmiljøsentret (UiS), Hans Marius Hansteen.

Høgskulen i Volda bruker ord som «vag» og «vid», og skriver blant annet: «Vi synest planen burde hatt noko meir konkret innhald. Andre fag med liknande timetal har langt fleire kompetansemål». Universitetet i Agder mener også at læreplanen er for åpen, og skriver:

Selv om det er blitt positive justeringer i planen og en svak økning i kompetansemålene etter første høringsrunde, er læreplanen ikke blitt tydelig nok på hva som er viktigst, simpelthen fordi den er for åpen om mange temaer. Planen preges nå dels av for stor åpenhet om innhold, og dels av enkelte svært spesifikke kompetansemål. Den er åpen når det gjelder hvilke religioner og livssyn det skal undervises om, dels også om hvilke temaer som skal behandles i religionsdelen.

Av de kritiske høringssvarene fra *Gruppe 2*, rommer svaret fra Universitetet i Agder mye av det som kritikerne er enige om. Høgskulen på Vestlandet nevner også hvordan læreplanens åpenhet vil kreve lokale tilpasninger, og at disse «kan true faget som et nasjonalt fellesfag». NLA Høgskolen peker på variasjonen som vil oppstå når planen er så åpen, spesielt siden det læreplanen beskriver som «sentrale trekk» ikke defineres. Hva som ligger i dette «overlates til den enkelte lærer, skole eller lærebokforfatter. Det er ikke vanskelig å se for seg at dette vil føre til at innholdet i faget vil variere sterkt fra skole til skole, fra klasse til klasse». Høgskolen i Innlandet stiller seg bak dette, når de skriver: «Med dette læreplanforslaget overlates progresjonstenkningen til lærerne og lærebøkene/læremidlene. En læreplan bør gi tydeligere retning og rammer for innholdet». I svaret fra MF – vitenskapelig høgskole for teologi, religion og samfunn blir læreplanen nok en gang kritisert for å ikke være konkret:

Vi mener fortsatt at planen ikke er i havn i forhold til mandatet. Etter mange innspillsrunder trengs det fortsatt mål som i enda større grad konkretiserer hva elevene skal lære for at elever i grunnskolen skal få en felles og nødvendig basiskompetanse i kristendom, religion, livssyn og etikk. En læreplan i grunnskolen er en kontrakt mellom skole og hjem og bør være mer tydelig på innhold.

Faggruppen i religionsvitenskap ved Universitetet i Oslo vektlegger også hvordan læreplanen stiller visse kompetansekrav, når de skriver:

Handlingsrommet vil styrke sterke lærere og svekke svake lærere. På den ene siden er kompetansemålene så åpent formulerte at faglig sterke lærere vil få frihet til å utvikle enda bedre undervisningsopplegg. På den andre siden vil den samme åpenheten forvirre faglig svakere lærere.

De plasseres likevel i gruppen som er negative til læreplanens åpenhet, ettersom de tilføyer:

Utkastet til ny læreplan forsøker å imøtekomme kritikk og innspill fra fagmiljøer de siste årene, noe som gir utslag i svært åpne formuleringer. De åpne formuleringene er imidlertid så vage og utydelige at det er vanskelig å se hvordan læreplanen skal kunne lede lærere effektivt.

Til slutt kan svaret fra Oddrun M. H. Bråten på vegne av Samfunnsfagene ved KRLE-seksjonen (NTNU) nevnes, der kompetanse nok en gang kommer opp. Her blir handlingsrommet kritisert for å ikke støtte lærerne som underviser i faget uten tilstrekkelig kompetanse. De skriver som svar til spørsmål nummer 2 (Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?):

Hvis fagplanen likevel skal ramse opp religioner som skal studeres i faget, og dermed i praksis IKKE slik det sies innledningsvis gå bort fra verdensreligionsmodellen, blir det lite rom for valg av lærestoff utenom det som er nevnt. Det kan muligens ligge en viss mulighet for medvirkning i valg av arbeidsmetoder/ tverrfaglige strategier osv. På den annen side ser vi en fare ved ikke å nevne de religionene som eksplisitt nevnes i høringsutkastet, ettersom religioner med stor oppslutning utenfor Norge (som sikhisme) og/eller stor historisk betydning i Norge (som jødedom), blir valgt bort. En faktor her er lærernes kompetanse: En åpen plan vil være bra for lærere som er godt kvalifisert, men gir liten støtte til lærere uten sterk fagkompetanse. Slik planen foreligger nå, sikrer den ikke at utvalget er godt gjennomtenkt. Ettersom faget ikke prioriteres i skolene (jf om RLE som salderingsfag i Fuglseth 2014: RLE i Klemme) når lærere blir fordelt på fag, er risikoen høy for at mange som blir satt til å undervise i faget ikke har tilstrekkelig formell eller realkompetanse til å gjøre gode valg innenfor den forholdsvis åpne planen som nå er på høring.

Av høringssvarene som er positivt rettet til læreplanens åpenhet, kan svaret fra Elisabeth Haakedal fra Universitetet i Agder trekkes inn. Hun skriver blant annet: «Som professor i religionspedagogikk setter jeg særlig pris på læreplanrevisjonens faglige åpenhet. Planteksten viser fortsatt tillit (etter første høringsrunde-kompromisser) til (KRLE-)lærernes kontekstuelle kompetanse mht. ulike nødvendige didaktiske dilemmaer og valg i forbindelse med revisjonens vekt på dybdelæring». Faglig åpenhet er etter hennes syn noe som kan komme lærere til gode, og skriver i samme svar at hun har «tillit til KRLE-læreres lokale prioriteringskompetanse og evne til å bruke den faglige åpenheten høringsutkastet legger opp til. Gode lærere håndterer blant annet de tverrfaglige temaene på en måte som ikke gjør KRLE-faget til en salderingspost». Knut Aukland fra Oslo Met er enig i at læreplanens åpenhet er positivt, men presiserer: «Viktig at handlingsrommet ikke blir for stort; støttmateriell som operasjonaliserer og eksemplifiserer hvordan og hva man kan jobbe med i forhold til de ulike overordnede kompetansemålene». Fagmiljøet i religionsvitenskap og religionsdidaktikk ved Universitetet i Bergen er, til tross for kritikk til andre aspekter ved læreplanen, positive til planens åpenhet:

Forslagene til nye læreplaner i KRLE [...] fremstår på mange måter som interessante og nyskapende. Kjerneelementene og læreplanmålene gir stort handlingsrom, samtidig som de innebærer økt ansvar for lærerne. De nye forslagene til læreplaner forutsetter at læreren har høy faglig og fagdidaktisk kompetanse, og det er derfor viktig at det settes krav til kompetanseutvikling.

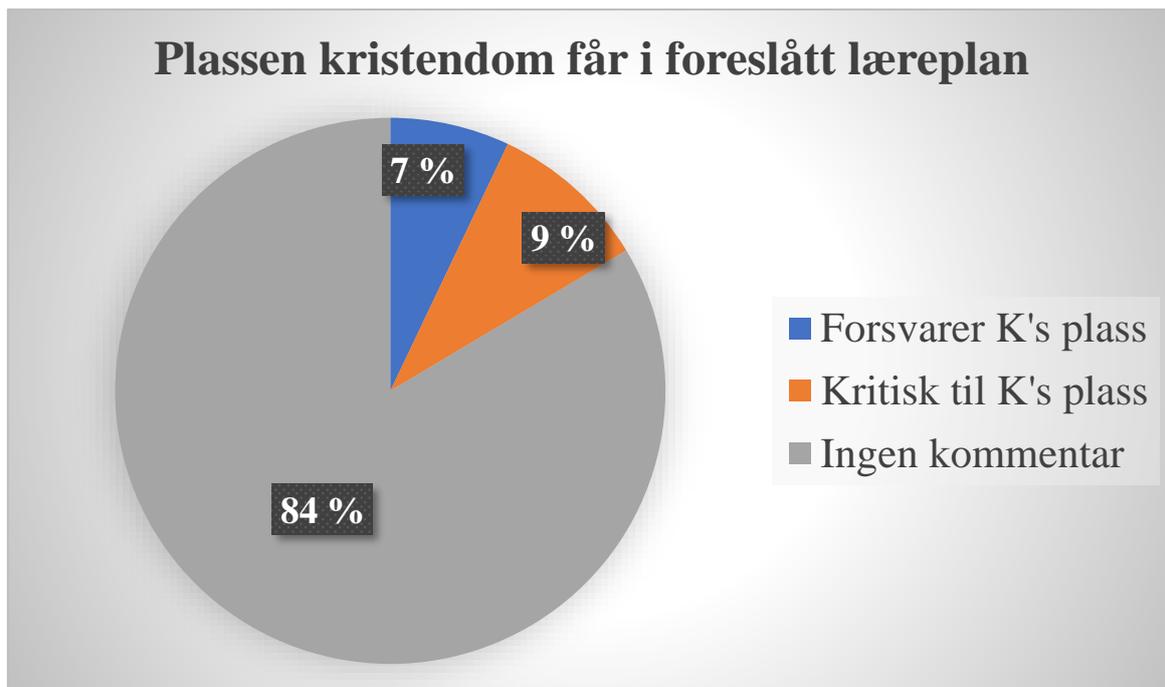
Dette høringssvaret har visse likhetstrekk med kommentarene til Elisabeth Haakedal, i at de begge aksentuerer hvordan læreplanen fordrer faglig kompetanse. Uenigheten innenfor *Gruppe 2* handler dermed om hvordan instansene stiller seg til lærernes evne til å dra nytte av åpenheten læreplanen gir.

## **5.2 Tuftet på kulturarv eller et faglig tilbakeskritt – hva mener gruppene om kristendoms stilling i den foreslåtte læreplanen?**

Som jeg var inne på i kapittel 2, kan det virke motstridende at en læreplan i et fag som skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, også formulerer i «Fagets relevans og sentrale verdier» at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes til kristendomskunnskap. Responsen på akkurat dette er derfor noe som vil være interessant å undersøke i en oppgave som utforsker konglomeratet av syn på den foreslåtte læreplanen i KRLE. Det er med andre ord snakk om responsen til hvilke prioriteringer som har blitt gjort i utarbeidingen av læreplanen, som også kan ses i sammenheng med Fagfornyelsens åpenhet. Læreplanen er åpen når det gjelder religioner og livssyn generelt, men samtidig svært styrende om kristendoms plass i faget. Responsen på denne problematikken blir ofte gitt som svar på spørsmål nummer 4 («Er verdigrunnet i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?») og spørsmål nummer 15 («Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?»), som henholdsvis peker bakover og fremover i tid.

### **5.2.1 Gruppe 1: En overvekt av svar som ikke kommenterer**

Av svarene til kristendoms plass i den foreslåtte læreplanen fra *Gruppe 1*, kan det dannes tre hovedgrupper: De som er forsvarer kristendoms plass, de som er kritiske til kristendoms plass og de som ikke kommenterer det. Av de to gruppene som nevner kristendoms stilling i faget, er det dermed en liten overvekt av negative svar. Det blir også klart at problemstillingen som undersøkes i kapittel 5.1, om læreplanens åpenhet, er noe som engasjerer mer enn hvor mye eller lite undervisningstid som bør vies til kristendom fremfor andre religioner og livssyn.



**Figur 5.2.1**

Av svarene som er positivt innstilte til plassen kristendom får i KRLE, finnes det både korte og lange svar. To eksempler på korte svar kan være til spørsmål nummer 2: «Bra at kristendommen utgjør 50% av KRLE faget, synes her at deler av prosenten skal være en del av for eksempel påskegudstjenesten» og fra en annen innsender til spørsmål nummer 1: «Vi er enige fordi vi mener at kristendommen er riktig fordelt i faget». Relasjonen mellom kristendom og kultur, eller kristendom som bærer av norsk kulturarv, nevnes også av bestemte innsendere i denne gruppen, som når én innsender skriver:

For å vise respekt og toleranse overfor andre i mangfoldet, er dette lettere om de kjenner grunnlaget for vår egen kultur, dvs. kristendommen. [...] Ikke minst har elever fra en annen bakgrunn behov for å kjenne norsk kultur og tradisjon også mht. religion.

Det finnes også svar som ser læreplanens åpenhet i relasjon med kristendoms stilling i faget. For én innsender blir eksempelvis den foreslåtte planens åpenhet ansett som en tydelig svekkelse av kulturarvdimensjonen:

Planen svekker kraftig det som har vært en viktig komponent i faget, kristendommen som kulturarv. Dette er spesifikt omtalt i opplæringsloven (paragraf 2-4), men reflekteres i svært liten grad i planforslaget. Det er også en viktig begrunnelse for kristendommens plass i faget i alle planene fra 2005 av. Denne begrunnelsen er ikke tatt med i forbindelse med gjengivelsen av om-lag-halvparten-av-undervisningstiden-til-kristendommen-formuleringen. En viktig del av kulturarvdimensjonen er bibelkunnskap, men dette er ikke nevnt spesifikt i planforslaget i det hele tatt. Bibelkunnskap bør nevnes spesifikt i kompetansemålene.

På den andre siden finnes det kritikk av nettopp kristendommens særstilling i KRLE, der det argumenteres på forskjellige måter. Noen svar er enkle, normative utsagn, som: «Synes 50% Kristendom er i overkant», «Liker ikke at 50% av faget skal inneholde kristendom» og «Kutt K», mens andre peker på diskrepansen mellom vektleggingen av kristendom og verdigrunnlaget i læreplanen: «Med tanke på at kristendom skal utgjøre over 50 prosent av faget og kristendommen er den eneste verdensreligionen som står eksplisitt presisert som den eneste religionen, står dette i kontrast til verdigrunnlaget i overordnet del». En annen skriver: «Vektleggingen av kristendommen i faget, kolliderer med verdigrunnlaget i overordnet del (menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold). Mener at den norske kulturarven hører mer hjemme i norsk (litteraturhistorie) og samfunnsfag». Av svarene som er negative til kristendommens plass i KRLE, kommer kritikken særlig til uttrykk i svar på spørsmål nummer 15. Av disse svarene blir kristendom ansett som noe som hovedsakelig tilhører fortiden, og at religionens vektlegging i læreplanen gjør faget mindre fremtidsrettet. To eksempler illustrerer dette:

Syns kanskje det er litt vel mye med omtrent halvparten av tiden til Kristendommen. Verdien Kristendommen (og flere andre religioner) bygger på er viktige for at man skal fungere godt sammen i et samfunn, men fokuset på selve religionen kunne nok vært litt tonet ned (skjønner jo at det er fordi Krf skal få gjennomslag for noe, men det blir ikke nødvendigvis greit for elevene).

Det andre er:

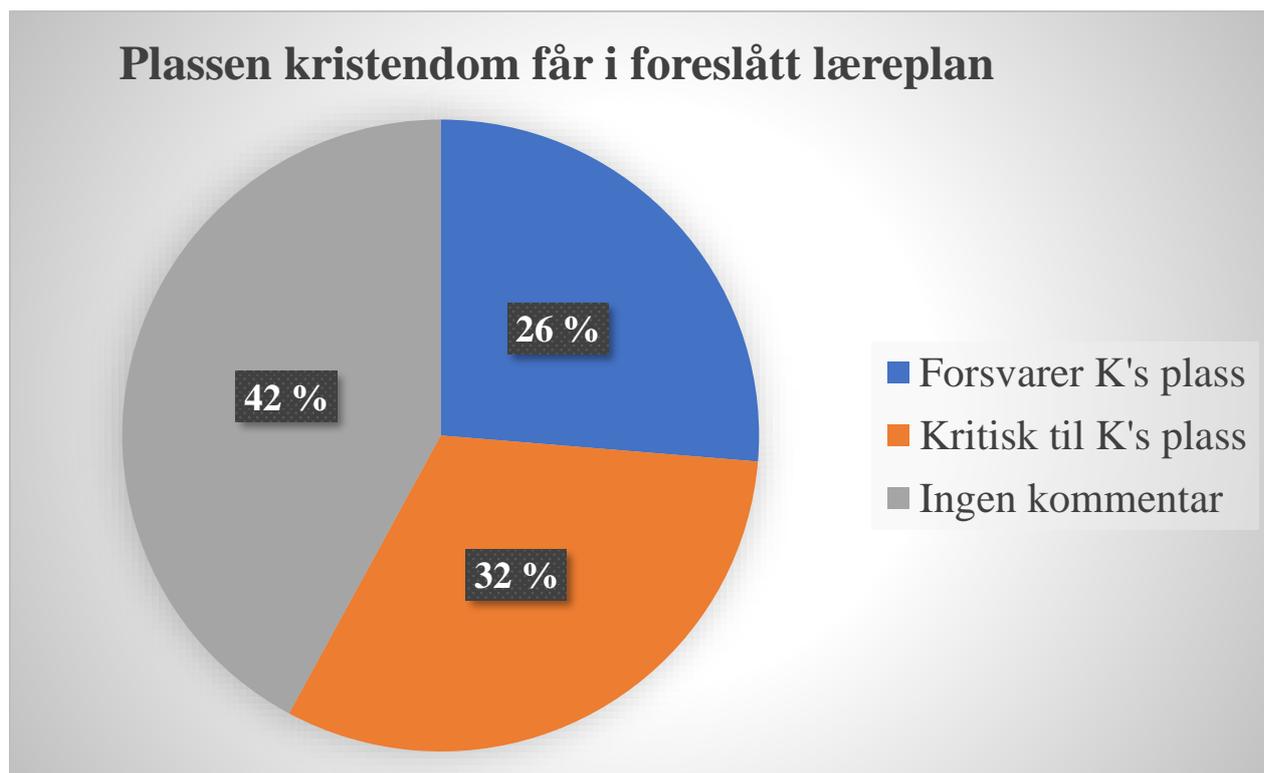
Læreplanen imøtekommer ikke den objektive framstillingen mellom religionene, som er ønskelig å videreformidle til elevene. Den skeive vektleggingen av kristendom og andre religioner/livssyn er selvmotsigende for objektiviteten. Selv om innholdet formidles objektivt til elevene, vil «om lag halvparten» av undervisningstiden påvirke elevenes holdninger.

Der noen i *Gruppe 1* ser på bevaringen av kristendoms stilling i KRLE som essensiell for faget, mener andre at denne kvalitative fordelingen ikke rimer med andre deler av læreplanen og det mangfoldet av religioner og livssyn som eksisterer i Norge i dag. En betydelig majoritet i *Gruppe 1* tar imidlertid ikke stilling til denne problematikken i det hele tatt.

### **5.2.2. Gruppe 2: «I dag oppfattes denne vektleggingen av kristendom og klumping av «de andre» som et faglig tilbakeskritt»**

Der 84 % av svarene fra *Gruppe 1* ikke forholder seg til kristendoms plass i faget, er det en langt større andel blant svarene fra *Gruppe 2* som har innspill til dette. Av disse kan

Universitetet i Agder, Høgskolen i Innlandet, Fjellhaug Internasjonale Høgskole, NLA Høgskolen og MF – vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn plasseres i gruppen som argumenterer for at kristendom bør ha en tydelig stilling i KRLE. På den andre siden finner vi svarene fra Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Høgskulen i Volda og Knut Aukland (OsloMet), Faggruppen i religionsvitenskap ved Universitetet i Oslo og Oddrun M. H. Bråten på vegne av Samfunnsfagene, ved KRLE-seksjonen (NTNU). De åtte resterende svarene kommenterer ikke kristendoms posisjon i KRLE.



**Figur 5.2.2**

Av svarene som er positive til plassen kristendom får i den foreslåtte læreplanen, kan svaret til Høgskolen i Innlandet nevnes først. De gir et avmålt bifall til dette gjennom svar til spørsmål nummer 4: «Helt konkret mener vi verdigrunnlagets forankring i kristen og humanistisk arv og tradisjon må synliggjøres som kompetansemål i et fag som KRLE». Formuleringen «kristen og humanistisk arv og tradisjon» er hentet fra opplæringslovens formålsparagraf. For svarene som argumenterer for at kristendom bør ha en sentral stilling i KRLE, er henvisningen til formålsparagrafen en gjenganger. Et mer kategorisk eksempel på dette er svaret fra NLA Høgskolen, som i sin kommentar til spørsmål nummer 4 skriver:

Planen er dels misvisende i sin gjengivelse av formålsparagrafen i avsnitt "Verdier og prinsipper". Der sies det at de verdier skolen bygger på er "forankret i ulike religioner

og livssyn". Det er ikke formuleringen i formålsparagrafen, for den sier at de verdiene som er nevnt eksplisitt «kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn". Skolens verdigrunnlag er ikke forankret i islam eller hinduismen. Planen har også en ufullstendig gjengivelse av forholdet til "kristen og humanistisk arv og tradisjon". Det sies at faget skal gi "innsikt" i den. Skolens formålsparagraf sier at skolen skal bygge på den. Det er mer grunnleggende enn bare å si at skolen skal gi innsikt i den. Denne uklarheten fortsetter når det sies at disse verdiene "har endret seg gjennom historien". Formålsparagrafens poeng er å fremholde at de grunnleggende verdiene som trer fram i "arv og tradisjon», har gyldighet nå for skolen i og med at skolen skal bygge på disse verdiene.

Instansen presiserer også hvordan faget er det eneste som er innholdsbestemt i en egen paragraf i opplæringsloven (§2-4), og syns ikke at dette kommer tydelig nok fram i læreplanutkastet. De skriver:

Det eneste stedet kulturarven nevnes i planforslaget, heter det, under kjerneelementet Kjennskap til religioner og livssyn, at elevene skal «få innsikt i hvordan kristendommen og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv». Det dekker imidlertid ikke innholdet i lovteksten. Hva kristendommen har å si som kulturarv, gjenspeiles ikke i fagplanen.

To svar som argumenterer på en annen måte, er svarene til Universitetet i Agder og Fjellhaug Internasjonale Høgskole. Der Høgskolen i Innlandet og NLA Høgskolen har formålsparagrafen som utgangspunkt for å forsvare kristendoms særstilling i læreplanen, argumenterer Universitetet i Agder og Fjellhaug Internasjonale Høgskole enda tydeligere gjennom kristendoms historiske betydning for Norge. Universitetet i Agder skriver som en del av svar til spørsmål nummer 1:

I Norge er ca. 70 % av befolkningen medlemmer i Den norske kirke som historisk og kulturelt har en særstilling i landet. Det er øyensynlig ikke viktig nok til å gi dette trossamfunnet en tydelig plass i planen. Andre kristne kirkesamfunn er heller ikke med til tross for at mer enn 50 % av dem som står tilsluttet et trossamfunn utenfor DnK i Norge, tilhører kristne trossamfunn. Kristendommens og andre religioners kulturelle betydning er avgrenset til ett spesifikt punkt: hvordan elementer fra dem kommer til uttrykk i populærkulturen. Dette virker historieløst, reduksjonistisk og detaljstyrende.

Dette samsvarer med innspillet fra Fjellhaug Internasjonale Høgskole til spørsmål nummer 1:

I lys av kristendommens viktige betydning for vår kultur og historie, er det påfallende at fagområdet kristendom ikke har egne og spesifikke kompetansemål. Dette må rettes opp. Den norske kirkes plass burde tegnes ut tydeligere. Det samme gjelder misjonsbevegelsene som har operert i 200 år (de fleste innen kirken), og som opp til vår egen tid har hatt stor innflytelse i store deler av verden – ved menighetsbyggende og diakonalt arbeid.

For kritikerne av kristendoms posisjon i læreplanutkastet, blir særlig vektleggingen av kristendommen sett på som begrensende for elevenes utvikling av mangfoldskompetanse.

Kritikken rettes både mot formuleringen om at «om lag halvparten av undervisningstiden skal brukes til kristendomskunnskap» og at kristendom nevnes som noe særskilt foran andre religions- og livssynstradisjoner. Av svarene på denne siden av saken, mener Universitetet i Oslo at framheving av kristendom lar seg godt begrunne, men «at det ikke er heldig, ut fra fagets vektlegging av mangfoldskompetanse, at kun én tradisjon på denne måten framheves, og ikke andre». Høgskulen i Volda peker på den kvantitative ubalansen mellom kristendom og religion og konkluderer i sin kommentar til spørsmål nummer 20: «Vi treng felles referanserammer for at eit mangfoldssamfunn skal kunne fungere godt. Derfor bør innhaldet vere meir konkret». Knut Aukland fra OsloMet mener at både K'en og tidsanvisningen kristendoms gis bør fjernes, når han som svar til spørsmål nummer 20 skriver:

Religionene bør likebehandles hvis man skal sende riktig signal til elever om respekt og mangfoldskompetanse. Viktig å fjerne "om lag halvparten til kristendommen" og eksplisitt nevne kristendommen utenfor kategorien "religioner". Religionene bør behandles likt, så kan Norsk og historie ta vare på det nasjonal-spesifikke utover at man i KRLE-faget skal jobbe med religion lokalt og nasjonalt. Derfor bør også navnet endres til RLE.

Det siste svaret fra *Gruppe 2* som er kritisk, kommer fra Universitetet i Bergen. De anser forslaget som «et utvidet kristendomsfag», og skriver:

Konsekvensen av de valgte formuleringene «kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner» er ikke bare at kristendom lett kan fremstå som noe unikt som må stå for seg selv, men at «andre religioner» blir andregjort ved at de kommer som et tillegg til kristendom i kompetansemålene. Forslaget til ny læreplan minner sånn sett om faget slik det fremsto i L97, bortsett fra at «andre religioner» den gang var skilt ut som et eget hovedområde. I dag oppfattes denne vektleggingen av kristendom og klumping av «de andre» som et faglig tilbakeskritt.

Instansen fortsetter med å beskrive kristendoms fremskutte posisjon i læreplanen som «uheldig», fordi det står i fare for å «bli et referansepunkt og en forståelsesramme også for undervisningen om andre religioner og livssyn». Det er også uheldig at halvparten av undervisningstiden skal settes av til kristendom, ettersom «antall timer til religiøst og livssynsmessig mangfold utenfor kristendom reduseres til et minimum». Kristendoms fremskutte plass kritiseres også av faggruppen i religionsvitenskap ved Universitetet i Oslo, som skriver at dette vil «være i strid med målet om et «objektivt, kritisk og pluralistisk» religionsfag i skolen».

Svaret fra KRLE-seksjonen ved NTNU, representert gjennom Oddrun M. H. Bråten, er først og fremst kritisk til hvordan kristendom alltid stilles før andre religioner og livssyn, og hvordan dette fører til «annengjøring»:

I og med at det slås fast at kristendommen skal ha 50 % tida innledningsvis, trenger vi ikke denne symbolpolitiske påminnelsen av dette gjennomløpende. Vær konsekvente og referer til «religioner og livssyn» gjennomgående. Da slipper vi en «annengjøring» av «andre religioner og livssyn», og bruker et mer inkluderende språk overfor elevene. Det skaper et utenforskap og alltid måtte tilhøre «de andre».

For Bråten og co. virker formuleringen «kristendommen og andre» som en overdreven understrekning, ettersom det slås fast at om lag halvparten av undervisningstiden skal vies til kristendomskunnskap, og fortsetter:

Dette er en formulering som gjør alle ikke-kristne til «andre», og noen «andre» som er kristne på en «unorsk» måte synliggjøres i forhold til å være en del av mangfoldet de også. Enten må alle aktuelle religioner og livssyn ramses opp hver gang, eller man kan holde seg til formuleringen «religioner og livssyn», det siste er å foretrekke.

I likhet med *Gruppe 1*, finnes det splittelse i *Gruppe 2* om kristendoms posisjon i faget KRLE, der en liten overvekt av svarene som kommenterer dette er kritiske. Noen peker bakover og argumenterer med utgangspunkt i kristendoms betydning for Norges historie og kultur, mens andre peker fremover og mener at denne vektleggingen ikke lenger kan forsvares i et fag som KRLE.

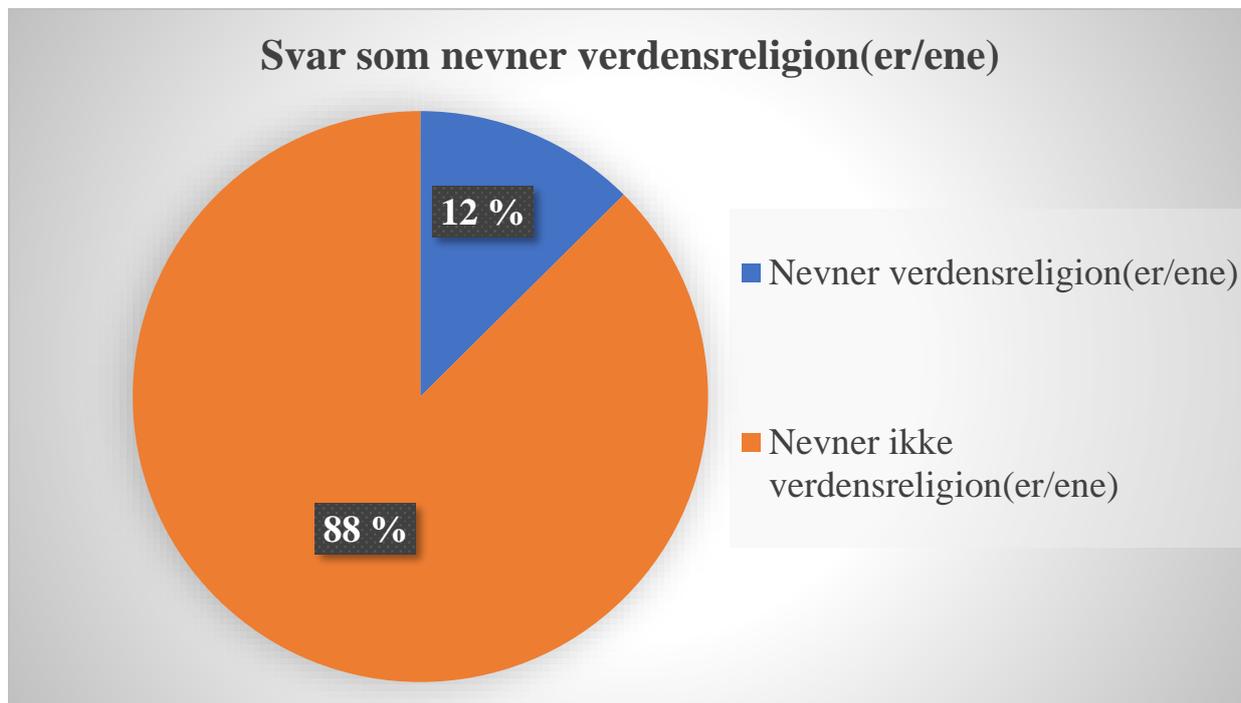
### **5.3 Faglig tilbakeskritt eller til nytte – hva mener gruppene om verdensreligionene i den foreslåtte læreplanen?**

Debatten rundt kristendoms posisjon i læreplanutkastet til KRLE, kan også ses i sammenheng med «at faget ikke lenger organiseres med utgangspunkt i verdensreligionene, men bygges tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå» (Utdanningsdirektoratet 2019b). Dette valget begrunnes gjennom at tidligere læreplaner la stor vekt på faktainnhold, og at den tematiske organiseringen dermed ville føre til at elevene ville få en grundigere og bredere religionsforståelse. Som vi har sett, blir denne endringen tydelig gjennom hvordan kompetansemålene i læreplanen ikke lenger er delt inn med bestemte religioner og livssyn som utgangspunkt.

#### **5.3.1 Gruppe 1: «De store verdensreligionene burde vært nevnt ved navn»**

Av svarende fra *Gruppe 1*, er det påfallende få som har kommentarer om verdensreligionene. Begrepet nevnes i 16 av de 128 svarene, og av disse igjen er bare ett kritisk til bruken av det.

Jeg velger derfor å fremstille diagrammet utfra hvor mange/få som har nevnt verdensreligion(er/ene).



**Figur 5.3.1**

Det finnes bred enighet innenfor *Gruppe 1* om at verdensreligionene er noe som finnes, og at de bør komme tydeligere frem i læreplanen. Det som det derimot finnes uenighet om i svarene som nevner verdensreligioner, er *hvilke* religioner som kan regnes som en verdensreligion eller ikke. I læreplanens utkast (og i det som ble den endelige læreplanen), nevnes sikhisme under «Fagets relevans» sammen med kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme og livssynshumanisme. Det eneste stedet sikhisme ble nevnt i den tidligere læreplanen var i kompetansemålene etter 10. årstrinn under temaet «Religiøst mangfold». Det at sikhisme i utkastet nevnes sammen med det som av noen oppfattes som «verdensreligioner», blir kritisert. Én innsender skriver:

Jeg synes ikke sikhisme skal være med som en av verdensreligionene. Dette stjeler verdifull tid som kunne ha vært brukt til dybdelæring. Den er svært mye mindre i antall tilhengere enn buddhismen (Buddhismen: 500 mil, sikhismen 25 mil). Den er mindre enn tradisjonelle kinesiske religioner, nyreligiøsitet og nasjonalreligioner. Den er større i antall enn jødedommen, men det er likevel enkelt å forsvare hvorfor jødedommen skal være med. Det har med dens historiske posisjon å gjøre. Sikhismen har hatt liten innflytelse på verdenshistorien. Det er f.eks. mange av de kristne trossamfunnene som er mye større enn sikhismen, men disse er ikke nevnt spesielt i læreplanen. Sikhismen burde ha vært en del av religiøst mangfold, slik som før.

En annen nevner også sikhismens tydeligere stilling i den foreslåtte læreplanen, og frykter at undervisning om flere religioner kan gå på bekostning av kristendomsundervisning:

En del hevder at man burde lære like mye om alle religioner i skolen. Jeg har vondt for å tro at man faktisk mener at man skal lære like mye om f.eks. sikhismen og kristendommen. Jeg tror man forveksler det å ha respekt for alle religioner med det å lære like mye om alle. Skal elevene kunne forstå verden rundt seg, både lokalt og i større sammenheng, bør de lære om kristendommen og andre verdensreligioner. Når det gjelder kristendommen, bør bibelfortellinger nevnes spesielt. [...] Jeg har undervist i KRLE på ungdomsskolen en del år og ser at det er behov for å gjennomgå kjente bibelfortellinger på ungdomstrinnet! Man går glipp av mange referanser om man ikke har hørt om Adam og Eva, Noas ark, David og Goliat, påskens historie osv.

Det finnes også støtte til at sikhisme føyes sammen med andre religioner, der én innsender skriver: «Det er flott og riktig at sikhisme nå er tatt med som en av verdensreligionene og at alle de nå seks verdensreligionene tydeliggjøres her». Et mindretall kommenterer dermed at sikhismen nevnes sammen med andre «verdensreligioner», og blant disse finnes det både tilhengere og motstandere av inklusjonen.

Som nevnt i én av kommentarene under 5.1, dannes det i noen tilfeller en kobling mellom handlingsrom og at verdensreligioner ikke nevnes: «De store verdensreligionene burde vært nevnt ved navn. Her er det faktisk rom for lærere å velge bort enkelte religioner hvis de vil. Handlingsrommet blir for stort», «Den gir nesten for mye handlingsrom, her kan mye velges bort som er sentralt i faget da mye ikke spesifisert, som f.eks. verdensreligionene», «Flott med få mål. Kunne med fordel ha spesifisert verdensreligionene. Begrepene som blir brukt burde uttrykke tydelig hva de innebærer» og «Det er lurt å spesifisere at det er en forventning om å f.eks. dekke de fem store verdensreligionene». Dette går igjen i svarene som nevner verdensreligioner, der det av noen oppfattes som ulogisk at de nevnes under «Fagets relevans» men ikke i kompetansemålene:

De seks verdensreligionene er ikke presisert i selve kompetansemålene. Dette virker rart når de nevnes spesifikt i fagets relevans. Slik jeg tolker det første kompetansemålet nå, kan man her velge selv hvilke andre religioner og livssyn man skal jobbe med utenom kristendom. Da risikerer man at elever får svært ulik undervisning, så ulik at det er u hensiktsmessig.

I svaret til den eneste innsenderen som er kritisk til selve begrepet «verdensreligion», blir det problematisert hvordan begrepet vanskelig lar seg definere:

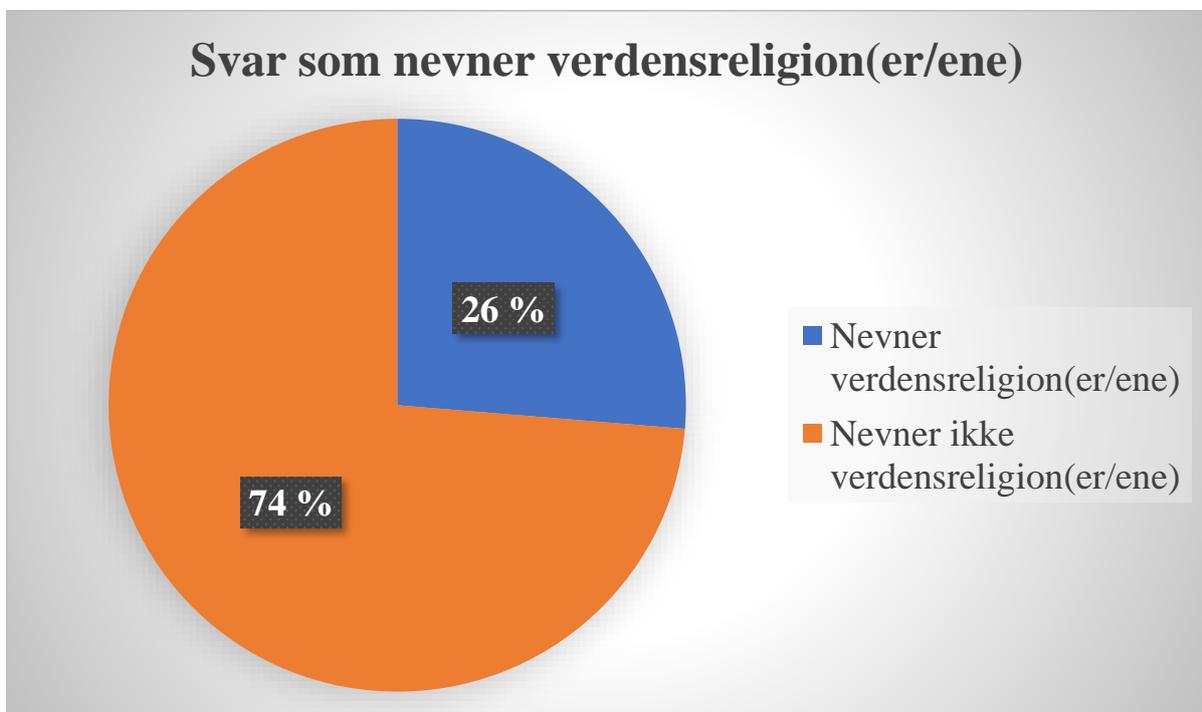
Begrepet "verdensreligioner" må bort (2. avsnitt under "Fagets relevans"). Dette begrepet er noe fagfolk på området har ønsket å bli kvitt lenge. Som lærer sliter jeg f.eks. med definisjonen av "verdensreligion". Utbredelse? Antall tilhengere? Jødedommen er

uansett svært vanskelig å plassere i denne kategorien, men det føles antisemittisk å kreve den fjernet.

Alt i alt, blir begrepet verdensreligion sjelden nevnt av innsenderne i *Gruppe 1*. For noen av innsenderne består verdensreligionene av fem religioner, for andre rommer de seks, og de fleste mener at verdensreligionene helst bør konkretiseres tydeligere i læreplanen. Det er mulig å spore den forrige læreplanens påvirkning i gruppens respons, særlig i hvordan kompetansemålene i KRLE ikke lenger blir organisert med utgangspunkt i verdensreligionene. I argumentasjonen for verdensreligionenes tydeligere plass, veier antall tilhengere og utbredelse tungt.

### 5.3.2 Gruppe 2: «[E]t betydelig faglig tilbakesteg»

Innenfor *Gruppe 2* nevnes verdensreligion(er/ene) langt flere ganger enn i *Gruppe 1*. Som det sistnevnte høringssvaret i forrige del hevder, er begrepet verdensreligioner «noe fagfolk på området har ønsket å bli kvitt lenge». I analysen av de ulike fagfolkenes høringssvar, kan det tyde på at det ikke er like entydig som denne innsenderen fra *Gruppe 1* vil ha det til. For ryddighetens skyld, deles *Gruppe 2* inn på samme måte som *Gruppe 1*.



**Figur 5.3.2**

Som vi ser, har omtrent ¼ av høringsinstansene kommentarer knyttet verdensreligion(er/ene). Noen viser mer spesifikt til «verdensreligionsmodellen» og «verdensreligionsparadigmet». Av disse fem, stiller flere av høringsinstansene seg spørrende til hvorvidt læreplanen faktisk har tatt et steg bort fra å organisere undervisningen med utgangspunkt i verdensreligionene. Disse består av Fagmiljøet i religionsvitenskap og religionsdidaktikk (Universitetet i Bergen), Faggruppen i religionsvitenskap (Universitetet i Oslo), Oddrun M. H. Bråten på vegne av Samfunnsfagene, ved KRLE-seksjonen (NTNU), Øystein Brekke (OsloMet) og MF – vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn.

Fra Universitetet i Bergen kritiseres særlig læreplanutkastet som selvmotsigende i måten noen navngitte religiøse tradisjoner løftes frem, og især hvordan kristendom eksplisitt nevnes gjentatte ganger. Det er ifølge dem «lite som tyder på at man har gått bort fra å organisere læreplanen med utgangspunkt i verdensreligionsmodellen». De fortsetter:

Kort sagt fremstår høringsbrev og utkast til læreplaner som selvmotsigende. Når læreplanen ikke bare lister opp noen navngitte religiøse tradisjoner, men også eksplisitt løfter frem kristendom gjentatte ganger både i omfang og læreplanmål, er det lite som tyder på at man har gått bort fra å organisere læreplanen med utgangspunkt i verdensreligionsmodellen.

Det kan ses i lys av instansens kritikk mot kristendoms stilling i læreplanen i 5.2.2, der de hevder at planen opprettholder at kristendom blir «et referansepunkt og en forståelsesramme også for undervisningen om andre religioner og livssyn». På denne måten er det mulig at KRLE ikke går bort fra verdensreligionsmodellen, men at den tvert imot forsterkes:

Noe av den viktigste kritikken av verdensreligionsparadigmet er nettopp at vestlig kristendom har utgjort en mal for hvordan «religioner» ellers representeres og konstrueres. Et reelt forsøk på å omgå verdensreligionsparadigmet gir etter vår oppfatning kun mening så lenge ingen religioner er eksplisitt nevnt. Med den nye modellen, «Kristendommen og andre religioner og livssyn», er det tvert imot fare for at de uheldige sidene ved verdensreligionsmodellen vil kunne forsterkes. Satt litt på spissen kan man gjerne spørre om man har fjernet seg fra verdensreligionsparadigmet ved å gå tilbake til et monoreligionsparadigme.

Instansen viser også til en rapport fra Commission on Religious Education i Storbritannia med tittelen *Religion and Worldviews: the way forward. A national plan for RE* (2018), der det gjøres «godt rede for de problematiske sidene ved å anvende verdensreligionsmodellen som utgangspunkt for undervisningen i et felles religionsfag».

Faggruppen i religionsvitenskap (Universitetet i Oslo) stiller seg spørrende til «hvilket rom lærere har til å undervise om historiske religioner (f.eks. egyptisk, gresk, norrøn, aztekisk), urfolksreligioner utenom samisk, og religion i samtiden som ikke passer inn i

verdensreligionsmodellen (alternativbevegelsen, nysjamanisme, nypaganisme)». De viser direkte til høringsvaret til Universitetet i Bergen, når de skriver:

Ifølge beskrivelsen av fornyelsen går den nye Læreplanen bort fra å organisere KRLE med utgangspunkt i verdensreligionene, og forsøker heller å bygge opp «fagene tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå». Dette er vanskelig å se, ettersom man faktisk fortsatt opererer med verdensreligionsmodellen, men har lagt til livssynshumanisme og sikhisme. Vi frykter, som religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen gjør, at verdensreligionsmodellen i realiteten vil bli erstattet med en monoreligionsmodell hvor kristendommen blir prototypisk religion for alle andre religioner. I så fall er det et betydelig faglig tilbakeblikk.

Høringsvaret fra Oddrun M. H. Bråten på vegne av Samfunnsfagene, ved KRLE-seksjonen (NTNU), henger sammen med gruppens tidligere innspill. I likhet med svarene fra Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo, peker de på at læreplanen i realiteten ikke går fra verdensreligionsmodellen så lenge bestemte religioner ramses opp. Som vi så i sitatet fra 5.1.2, peker de også på faren ved å ikke nevne bestemte religioner, «ettersom religioner med stor oppslutning utenfor Norge (som sikhisme) og/eller stor historisk betydning i Norge (som jødedom), blir valgt bort». Skulle læreplanen faktisk gå bort fra verdensreligionsmodellen, mener gruppen fra NTNU at dette vil være et grep for å sikre dybdelæring, der det unngås «unødig fokus på uvesentlig detaljer istedenfor forståelse av religioner og livssyn som fenomener». På spørsmål nummer 15 («Er læreplanen tilstrekkelig framtidrettet?»), blir læreplanens åpenhet ansett som tvetydig når den samtidig ramser opp verdensreligioner:

Begrepsbruken er ikke klar i forhold til hvorvidt man virkelig skal gå bort fra verdensreligionsmodellen, når utsagnet kombineres med å ramse opp de kjente verdensreligionene, og det ene livssynet som historisk har vært mest representert. Det hadde vært mer fremtidrettet med åpnere formuleringer, som originalt «religioner og livssyn». Dette ville gi bedre muligheter for å jobbe med flere måter som religion og livssyn trer fram på i samtiden.

Øystein Brekke (OsloMet) stiller seg kritisk til hvor enkelt det er å «gå bort fra verdensreligionsmodellen», og understreker i sitt svar hvordan bruk av modeller og kategoriseringer er noe som både universiteter og skoler må kunne reflektere kritisk over. Han skriver:

Refleksjon rundt kategorisering og bruk av modeller er ikke noe man en gang for alle gjør seg ferdig med ved f.eks. å etablere en læreplan. Snarere utgjør spørsmålet om kategoriens relative nytte eller unytte en vedvarende faglig problemstilling som bør gå fortløpende med all undervisning i feltet, enten man tar utgangspunkt i en verdensreligionsmodell, en fenomenorientert modell eller en annen type modellering. På samme vis som fagplaner, undervisning, pensumlister og litteratur ved landets religionsvitenskapelige institutter speiler bruk av noen særlige analytiske inndelinger og grunnbegreper, som f.eks. buddhisme, kristendom og islam, må også skolefaget stadig

reflektere kritisk over egen modell- og begrepsbruk. Problemet er ikke løst med å «gå bort fra verdensreligionsmodellen».

Den eneste private høgskolen som nevner verdensreligion(er/ene), er MF - vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. I deres svar settes det spørsmålsteget til hvorvidt et steg bort fra verdensreligionene og faktainnhold vil føre til økt forståelse blant elevene:

I de tidligere utgaver av de nye læreplanene har det vært markert et oppgjør med verdensreligionsparadigmet, noe som også blir gjentatt i Udirs introduksjon til høringen. Det begrunnes med at de vil bygge opp fagene mer tematisk «med vekt på at elevene skal utforske og forstå. Bakgrunnen for dette er at gjeldende læreplaner legger veldig stor vekt på faktainnhold. En grundig og bred religionsforståelse er viktigere enn at alle elever sitter inne med akkurat samme faktakunnskap og historiekunnskap om enkeltreligioner.» Vi mener at det blir konstruert en kunstig motsetning mellom faktainnhold og forståelse, mellom kunnskap om enkeltreligioner og en bred religionsforståelse.

De nevner også hvordan kristendom nevnes eksplisitt i læreplanutkastet, og kaller dette «en politisk styrt føring» som fører til «at en på overordnet nivå går bort fra verdensreligionsmodellen, og i praksis nevner én». Det at religiøse tradisjoner nevnes spesifikt er ifølge instansen ikke noe negativt, men «dette må også synliggjøres i kompetansemålene».

Av svarene i *Gruppe 2* som kommenterer begrepet verdensreligion, blir det dermed klart at det ikke er et begrep som alle ønsker å bli kvitt. Det som likevel blir kritisert av flere, er gyldigheten i målet om å ikke lenger organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene. Kritikken ligger særlig i hvordan bestemte religioner fremdeles nevnes eksplisitt i «Fagets relevans og sentrale verdier», og i hvordan vektleggingen av kristendom vil være med på å forsterke en undervisning med utgangspunkt i verdensreligionsmodellen.

## 5.4 Kapitteloppsummering

Rekkefølgen av 5.1, 5.2 og 5.3 reflekterer den kvalitative vurderingen både *Gruppe 1* og *Gruppe 2* har av de tre valgte innfallsvinklene: Mange kommenterer læreplanens åpenhet (48 % i *Gruppe 1* og 69% i *Gruppe 2*), noen nevner kristendom (16% i *Gruppe 1* og 58% i *Gruppe 2*), og få nevner verdensreligionene (12% i *Gruppe 1* og 26% i *Gruppe 2*). Todelingen mellom gruppene er basert på institusjonell og profesjonsmessig tilhørighet, men gjør det vanskelig å peke på likhetene som eksisterer på tvers av gruppene. I det følgende vil jeg foreslå en annen todeling med utgangspunkt i de tre nevnte innfallsvinklene, som tegner to hoveddiskurser i

høringssvarene. Her vil jeg også gå diskursanalytisk til verks, og kommentere hvordan bestemte diskurser gjør seg gjeldende i høringssvarene.

## 6 Diskursanalyse

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvilke diskurser som gjør seg gjeldene i høringssvarene. Kritisk diskursanalyse er som nevnt en metode som kan brukes for å analysere hvordan språk (re)produseres, med mål om å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede 2020, s. 11). Når jeg her gjør en kritisk diskursanalyse av høringssvarene, er jeg også opptatt av hvilke ideologiske interesser svarene kan tenkes å tjene (ibid. s. 21). Der jeg i forrige del la fram hva de to gruppene kommenterer i sine høringssvar, vil jeg i dette kapitlet skissere *hvordan* de bruker språket i svarene. Dette gjøres med oppgavens tre forskningsspørsmål som utgangspunkt:

- 1) Hvilke diskurser kommer til uttrykk i høringssvarene?
- 2) På hvilke nivåer befinner diskursene seg?
- 3) Hvordan berører høringssvarene fortid, samtid og fremtid?

Først vil jeg på grunnlag av funnene i forrige del trekke frem særlig to diskurser som gjør seg gjeldene i materialet. Deretter blir høringssvarene med de to etablerte diskursene sett i lys av Oddrun Marie Hovde Bråtens (2013) dimensjonsmodell. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan diskursene uttrykker ulike syn på fortid, samtid og fremtid.

### 6.1 Hvilke diskurser kommer til uttrykk i høringssvarene? Forslag til en alternativ todeling

En fullstendig samstemmighet blant gruppene om hva læreplanen skal inneholde kan ikke forventes, og blant høringssvarenes mange stemmer er noen høyere enn andre. Som Anker skriver, kan læreplaner ses på som «kompromissdokumenter mellom et faglig, administrativt og politisk nivå», men der «[d]et endelige vedtaket om en læreplan tas [...] av Kunnskapsdepartementet og er derved en politisk beslutning» (Anker 2021, s. 72–73). I høringssvarene kommer både faglige, administrative og politiske nivåer fram, med sine mange forskjellige syn på hva læreplanen bør være.

For *Gruppe 1* sin del, er det tydelig at læreplanens åpenhet opptar gruppen mest. Et flertall av svarene som nevner dette er kritiske, noe som kommer til uttrykk gjennom den gjentatte bruken av ord som «vag», «diffus», «vid», «utydelig», og «lite konkret». Grunnen til at mange misliker vendingen læreplanen tar, er fordi åpenheten oppfattes som noe som gjør den vanskeligere å ta

i bruk. Som én formulerer: «Vi har behov for klarere føringer her». Læreplanen blir derfor oppfattet som et hjelpemiddel som skal styre undervisningen og som skal hjelpe læreren i valg av innhold. Når planen da fjerner en rekke kompetansemål og struktureres på en annen måte enn tidligere, er det betimelig at mange reagerer.

I *Gruppe 2* er en betydelig majoritet kritiske til læreplanens åpenhet, og kritikken begrunnes ofte på lignende måte som i *Gruppe 1*: «De åpne formuleringene er imidlertid så vage og utydelige at det er vanskelig å se hvordan læreplanen skal kunne lede lærere effektivt». Slik sett kan åpenhet anses som et omdreiningspunkt i diskursen. Et annet likhetstrekk mellom *Gruppe 1* og *Gruppe 2* blir dermed hvordan de begge anser lærerens faglige kompetanse som avgjørende for hvor godt læreplanen vil fungere. Hevingen av kompetansekrav, og tillitten som vises til hver enkelt lærer når læreplanen er så åpen, er det som virker appellerende for tilhengerne av denne endringen. Korrelasjonen mellom åpenhet, kristendom og verdensreligionene er tydeligere i svarene fra *Gruppe 2* enn fra *Gruppe 1*. For noen, som Universitetet i Bergen, Faggruppen i religionsvitenskap (Universitetet i Oslo) og KRLE-seksjonen ved NTNU, blir det en selvmotsigelse å navngi bestemte tradisjoner og samtidig løfte kristendom frem gjentatte ganger. Dette vil ifølge kritikerne føre til en *monoreligionsmodell*, og beskrives som et «faglig tilbakeskritt».

Noe som ikke kommer frem under svarene fra *Gruppe 2* som nevner verdensreligionene (jf. 5.3.2.), er besvarelsene som argumenterer for en mer konkret læreplan. Som i *Gruppe 1*, er det mulig at kritikerne av planens åpenhet mener at navngivning av verdensreligionene i kompetansemålene ville gjort læreplanen tydeligere, selv om ikke verdensreligionene nevnes spesifikt i svarene. Når eksempelvis NLA Høgskolen etterspør en læreplan som gir «hjelp til å se hva som er viktigst innen de ulike kunnskapsområdene i faget», og gjentatte ganger viser til formålsparagrafen og §2-4 i opplæringsloven for å grunngi hvordan læreplanen kan blir klarere, vil en nærliggende slutning være at de ønsker at verdensreligionene skal opprettholdes.

Med utgangspunkt i de tre valgte kategoriene, utkrystalliserer det seg derfor etter mitt syn to hoveddiskurser i høringssvarene. Dette illustreres i tabellen under:

<b>Kategori</b>	<b><i>Diskurs 1</i></b>	<b><i>Diskurs 2</i></b>
Åpenhet	- Argumenterer for en læreplan med tydeligere kompetansemål	- Argumenterer for en «åpen» læreplan

Kristendom	- Argumenterer for en læreplan med tydelig kulturell forankring (gjennom kristendom)	- Argumenterer for en læreplan som vektlegger mangfolds-kompetanse (og ikke bare kristendom)
Verdensreligioner	- Argumenterer for en læreplan som bevarer verdensreligionsmodellen	- Argumenterer for en læreplan som går lenger bort fra verdensreligion-modellen

Her har det seg ikke alltid slik at alle svar kan plasseres utvetydig i enten den ene eller den andre diskursen, men det er en klar tendens at mange av svarene i de to diskursene har visse fellestrekk med tanke på hvilke kollokasjoner som dukker opp. De overskrider lokale variasjoner og er overindividuelle (Skrede 2020, s. 35). Denne fremstillingen kan være vel så fruktbar som todelingen i form av *Gruppe 1* og *Gruppe 2*, ettersom de to diskursene tydeliggjør likheter i svarene på tvers av gruppene. Den nye inndelingen betyr derimot ikke at gruppeinndelingen bør forkastes; den nye kan heller ses på som et resultat og en forlengelse av funnene fra forrige del.

Hvis svarene inndeles med utgangspunkt i diskursive fellestrekk og ikke gruppetilhørighet, vil spenningen innad i gruppene og likhetstrekkene på tvers av dem komme tydeligere frem. For å eksemplifisere dette, kan to utdrag fra både *Gruppe 1* og *Gruppe 2* trekkes frem som idealtyper og motpoler for diskursene. Her vil ord som kan relateres til de tre kategoriene bli uthevet med fet skrift. Som en del av *Diskurs 1*, kan nok en gang svaret fra Fjellhaug Internasjonale Høyskole nevnes, når de skriver:

Vi mener planen ikke er **konsis** nok når det gjelder hvilke temaer som skal behandles. I lys av **kristendommens** viktige betydning for vår **kultur** og **historie**, er det påfallende at fagområdet **kristendom** ikke har egne og **spesifikke** kompetansemål. Dette må rettes opp. Den norske **kirkes** plass burde tegnes ut **tydeligere**. Det samme gjelder misjonsbevegelsene som har operert i 200 år (de fleste innen **kirken**), og som opp til

vår egen tid har hatt stor **innflytelse** i store deler av **verden** – ved menighetsbyggende og diakonalt arbeid.

Dette bærer tydelige likhetstrekk med et svar fra *Gruppe 1*, som skriver:

Planen **svekker** kraftig det som har vært en viktig komponent i faget, **kristendommen** som **kulturarv**. Dette er **spesifikt** omtalt i opplæringsloven (paragraf 2-4), men reflekteres i svært liten grad i planforslaget. Det er også en viktig begrunnelse for **kristendommens** plass i faget i alle planene fra 2005 av. En viktig del av **kulturarvdimensjonen** er **bibelkunnskap**, men dette er ikke nevnt **spesifikt** i planforslaget i det hele tatt. **Bibelkunnskap** bør nevnes **spesifikt** i kompetansemålene.

Av begge blir kristendom ansett som fagets viktigste omdreiningspunkt, og når planen ikke er *konsis nok* er dette noe som *svekker* vår kultur. Der Fjellhaug Internasjonale Høyskole mener at *kirkens* plass bør tydeligere frem, mener innsenderen at *bibelkunnskap* er det som bør nevnes *spesifikt* i kompetansemålene. Kritikken tar nærmest form som en ordre i svaret fra Fjellhaug Internasjonale Høyskole, når de skriver: «Dette må rettes opp». Begge er opptatt av at faget skal bidra til en kulturhistorisk koherens, der kristendom fremstår som noe som både tilhører fortiden og noe som bør tilhøre fremtidige generasjoner. Som Andreassen (2017, s. 50) skriver, uttrykker slike henvisninger til «kulturarv» først og fremst et ønske om at noe skal videreføres i folks bevissthet. Svarene er dominerende i betydningen at kristendom fremstår som en ikke-diskuterbar betingelse for faget KRLE.

På den andre siden kan svaret fra en innsender fra *Gruppe 1* og svaret fra Universitetet i Bergen fungere som idealtyper for *Diskurs 2*. Innsender fra *Gruppe 1* skriver blant annet: «En **ressurssterk** lærer kan **fritt boltre** seg i oppbyggingen av faget, og det kan bli **meget spennende**», og skriver senere i svaret: «Begrepet "**verdensreligioner**" må **bort** [...]. Dette begrepet er noe fagfolk på området har ønsket **å bli kvitt** lenge. Som lærer sliter jeg f.eks. med definisjonen av "**verdensreligion**". Utbredelse? Antall tilhengere?». Universitetet i Bergen skriver:

Forslagene til nye læreplaner i KRLE [...] fremstår på mange måter som **interessante** og **nyskapende**. Kjerneelementene og læreplanmålene gir stort handlingsrom, samtidig som de innebærer økt **ansvar** for lærerne. De nye forslagene til læreplaner forutsetter at læreren har **høy faglig** og **fagdidaktisk kompetanse**, og det er derfor viktig at det settes krav til kompetanseutvikling.

Senere skriver de:

Kort sagt fremstår høringsbrev og utkast til læreplaner som **selvmotsigende**. Når læreplanen ikke bare lister opp noen **navngitte religiøse tradisjoner**, men også eksplisitt løfter frem **kristendom** gjentatte ganger både i omfang og læreplanmål, er det **lite som tyder på** at man har **gått bort** fra å organisere læreplanen med utgangspunkt i **verdensreligionsmodellen**. [...] Noe av den viktigste kritikken av

**verdensreligionsparadigmet** er nettopp at vestlig **kristendom** har utgjort en mal for hvordan «religioner» ellers representeres og konstrueres. Et reelt forsøk på å **omgå** verdensreligionsparadigmet gir etter vår oppfatning kun mening så lenge **ingen** religioner er eksplisitt nevnt.

I *Diskurs 2* er læreplanens åpenhet noe *ressurssterke* lærere eller lærere med *høy faglig og fagdidaktisk kompetanse* kan dra nytte av. Planen roses av Universitetet i Bergen for å være *interessant og nyskapende*, og læreren tror det *kan bli meget spennende* å ta den i bruk. Det begge derimot er kritiske til, er verdensreligionene. Kritikken gis på litt forskjellige grunnlag. Når innsenderen fra *Gruppe 1* skriver at «begrepet er noe fagfolk på området har ønsket å bli kvitt lenge», samsvarer dette rimelig godt med det fagfolkene fra Universitetet i Bergen mener om begrepet. Der innsenderen fra *Gruppe 1* har problemer med begrepet av praktiske hensyn, som å definere hva som faktisk er en verdensreligion, er kritikken fra instansen fra Universitetet i Bergen rettet mot at inklusjonen av noen *navngitte religiøse tradisjoner* opprettholder verdensreligionsparadigmet der vestlig *kristendom* blir en mal for disse tradisjonene. Slik sett står svaret fra Universitetet i Bergen ganske klart i slektskap med Cotter og Robertsons (2016, s. 7) kritikk av verdensreligionsparadigmet.

De to dominerende diskursene illustrerer på hvert sitt vis hvordan høringen anses som en viktig mulighet til å gi innspill til hva læreplanen skal inneholde, men der faget trekkes i to ulike retninger. Den ene er en retning der faget er forankret i kristen kulturarv, mens den andre argumenterer for at nettopp dette forsterker verdensreligionsparadigmet og bør motvirkes.

## 6.2 Diskursene i lys av Bråtens dimensjonsmodell

Det neste som kan diskuteres utfra funnene i forrige del, er å se diskursene i lys av Bråtens (2013) modell. Av svarene som er kritiske til læreplanutkastets åpenhet, argumenteres det både for konsekvensene åpenheten har for det lokale og det nasjonale, som: «Det er blitt færre kompetansemål, men de er uklare og vide. Det vil bli store lokale variasjoner» og «Det gis et veldig stort handlingsrom og de lokale tilpasninger kan true faget som et nasjonalt fellesfag. Derfor vil fremtidige evalueringer av hvordan faget praktiseres bli svært viktige». Disse to svarene, henholdsvis fra *Gruppe 1* og *Gruppe 2*, kan begge plasseres innenfor *Diskurs 1*. Sett i sammenheng, kan det store handlingsrommet føre til store lokale variasjoner som igjen kan true KRLE som et nasjonalt fellesfag, noe som ingen ønsker.

For en majoritet av innsenderne blir ikke læreplanens åpenhet sett på som en naturlig følge av å ikke organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene. Når svarene i *Gruppe 1* nevner verdensreligioner, er det stort sett alltid for å kommentere at inklusjonen av verdensreligionene ville gjort læreplanen tydeligere. På denne måten finnes det en svak korrelasjon mellom planens åpenhet og verdensreligionene; det kan tenkes at mange av åpenhetskritikerne mener at nettopp en konkretisering av verdensreligionene i kompetansemålene ville gjort læreplanen tydeligere, selv om mange av dem ikke nevner verdensreligionene spesifikt. Bråtens modell er fruktbar i dette tilfellet fordi høringen berører alle prosessene; svarene omhandler en læreplan som vil påvirke undervisningen i klasserommene *lokalt*, og vedrører et *nasjonalt* fellesfag i skolen. Dette fagets utvikling kan beskrives som *overnasjonal* ettersom det skjer som en del av en større globaliseringsprosess som også inkluderer globalisering av kunnskap om religion (Bråten 2017 s. 165). De tre kategoriene som danner grunnlaget for *Diskurs 1* og *Diskurs 2*, nemlig åpenhet, kristendom og verdensreligionene, fremtrer også som diskusjoner som henholdsvis tilhører lokale, nasjonale og overnasjonale prosesser.

Kristendoms stilling i faget oppfattes av mange som atskilt fra åpenhetsspørsmålet, og kritiseres/forsvares på andre premisser. Noen mener likevel at kristendom bør komme tydeligere frem i læreplanen, som når én innsender skriver: «En viktig del av kulturarvdimensjonen er bibelkunnskap, men dette er ikke nevnt spesifikt i planforslaget i det hele tatt. Bibelkunnskap bør nevnes spesifikt i kompetansemålene». Ifølge kritikerne av læreplanutkastet i *Diskurs 1* bør derfor en læreplan fremfor alt være *tydelig*. Selv om det første høringsspørsmålet er: «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?», blir det ofte besvart som om det sto: «Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle *lærerne* skal *undervise om?*». Her kan Goodlads (1979) perspektiver om læreplanens ulike nivåer trekkes inn; spørsmålet er i utgangspunktet elevsentrert og opptatt av elevenes *erfaring* av læreplanen, mens besvarelsene i stor grad retter seg mot læreres *oppfatning* av den. Med Bråtens (2013) modell om læreplanens nivåer og dimensjoner som bakgrunn, blir høringssvarene fra *Gruppe 1* først og fremst et uttrykk for instruksjonsnivået, som vil si lærerens egne preferanser og oppfatninger av hva faget skal inneholde. Erfaringsnivået, som er nært forbundet med instruksjonsnivået, er det vanskelig å si noe spesifikt om for innsenderne i *Gruppe 1*. Spørsmål nummer 1 ber instansene *forestille* seg hvordan læreplanen kommer til å bli erfart, og peker dermed både fremover og bakover i tid; lærerens egen undervisningspraksis settes inn i den foreslåtte planens rammer, og læreplanendringen utgjør dermed en oppfordring til refleksjon rundt egen undervisningspraksis. Når 39% mot 9% i *Gruppe 1* er kritiske fremfor positive til

læreplanutkastets åpenhet, kan dette tyde på at endringene i læreplanutkastet blir oppfattet som for store. Det som er interessant, er at åpenhet ikke nødvendigvis er synonymt med en radikal endring i undervisningspraksis; verdensreligionene finnes eksempelvis fremdeles i læreplanen, etisk refleksjon er fremdeles en vesentlig del av faget, og elevene skal fortsatt bli kjent med det religiøse og livssynsmessige mangfoldet som eksisterer i Norge. Det spørres hvor annerledes KRLE vil være etter læreplanens endring, hvis det har seg slik at lærernes oppfatninger av hva faget *er*, har etablert seg. Det den «naturlige» bruken av begrepet «verdensreligion» i svarene til innsenderne i *Diskurs 1* kan tyde på, er at begrepet får stå forholdsvis uutfordret i diskursen og at det dermed har inntatt en hegemonisk posisjon (Neumann 2002, s. 178). Med dette blir bruken av begrepet en del av en dominerende diskurs. Det er *mangelen* på faglige føringer som kommenteres kritisk av 39%, og som oppleves som frigjørende for 9%.

Svaret fra Universitetet i Bergen skiller seg ut ved å vise til rapporten fra Commission on Religious Education i Storbritannia, og viser derfor tydeligst av alle svarene til det Bråten (2017) kaller for overnasjonale prosesser. Henvisningen gjøres for å argumentere for hvorfor bruk av verdensreligionsmodellen er problematisk for undervisningen i et felles religionsfag. I rapporten nevnes ikke verdensreligionsmodellen spesifikt, men det foreslås en læreplan som tar sikte på å gjøre elevene kjent med både abrahamittiske og dharmiske tradisjoner, og både store institusjonelle «verdensreligioner» og mindre, lokale og/eller nyere religioner (Commission on Religious Education 2018, s. 74). På denne måten kan elevene ifølge rapporten utvikle mangfoldskompetanse. Her brukes internasjonal forskning som eksempel på hvordan KRLE bør være, og faget plasseres dermed i en relasjon til andre lands religions- og livssynsfag. Dette svaret, i likhet med flere av svarene som løst kan plasseres i *Diskurs 2*, er i dette henseende mer samtidsrettet enn fortidsrettet sammenlignet med svarene i *Diskurs 1*, noe jeg kommer tilbake igjen til i neste del.

Fokuset for besvarelser i *Diskurs 1* er derimot at KRLE er noe særegent, og dette vektlegges gjennom å trekke frem det *lokale* og *nasjonale* fremfor det *overnasjonale*. Da jeg startet analysearbeidet, gikk jeg inn med antagelsen om at lærere befant seg tydelig på et lokalt nivå gjennom klasseromsundervisningen, mens lærerutdannere og faggrupper sto i et sterkere forhold til nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer. Etter flere gjennomganger av datamaterialet, viser det seg at det er mer komplekst enn som så. Innenfor *Gruppe 2* finnes det flere svar som forsvarer kristendoms kvantitative vektlegging, og som ønsker at kristendom bør få en enda større plass enn det det får i læreplanutkastet. Dette er eksempelvis når Universitetet i Agder skriver: «I Norge er ca. 70 % av befolkningen medlemmer i Den norske kirke som

historisk og kulturelt har en særstilling i landet. Det er øyensynlig ikke viktig nok til å gi dette trossamfunnet en tydelig plass i planen» eller når Fjellhaug Internasjonale Høgskole skriver: «I lys av kristendommens viktige betydning for vår kultur og historie, er det påfallende at fagområdet kristendom ikke har egne og spesifikke kompetansemål. Dette må rettes opp. Den norske kirkes plass burde tegnes ut tydeligere». Svaret fra Universitetet fra Bergen som vektlegger mangfoldskompetanse og som henviser til utenlandsk forskning, kan fra Universitetet i Agders og Fjellhaug Internasjonale Høgskoles side anses som et svar som ønsker en svekkelse av noe av det viktigste for «vår kultur og historie».

Det er interessant at en så liten andel av svarene fra *Gruppe 1* (av dem som også kan plasseres i *Diskurs 1*) argumenterer på samme måte. Kristendoms ønskede stilling i læreplanen blant lærerne forsvares først og fremst som følge av å gjøre planen tydeligere. Kulturarvdimensjonen er det få i *Gruppe 1* som bryr seg om. På denne måten virker diskursene knyttet til både kristendom, kulturarv og verdensreligioner som etablerte og hegemoniske, men fremstår ikke som dominante i gruppen. Betydningen kristendom, kulturarv og verdensreligioner får fra innsendere i *Gruppe 1* tilegnes først og fremst hvor formålstjenlige de kan være i undervisningen, og dette blir repetert gjentatte ganger. Slik sett fremstår derfor «åpenhetsdiskursen» som den mest dominante diskursen i *Gruppe 1* (Skrede 2020, s. 35). I lys av Cotter og Robertson (2016), kan mange av svarene som ønsker en tydeligere læreplan ses som uttrykk for å opprettholde VRP; tydeligere kompetansemål avhenger av at verdensreligionene blir nevnt. Slik sett virker en verdensreligionsfri læreplan som en kilde til spenning innenfor *Diskurs 1*, som når det skrives: «De store verdensreligionene burde vært nevnt ved navn. Her er det faktisk rom for lærere å velge bort enkelte religioner hvis de vil. Handlingsrommet blir for stort». Innenfor diskursen blir ikke inklusjonen av verdensreligionene ansett som en mulighet, men som en *forventning*: «Det er lurt å spesifisere at det er en forventning om å f.eks. dekke de fem store verdensreligionene». Det norske KRLE-faget skal inneholde verdensreligionene, og da må også læreplanen nevne dem. *Diskurs 1* er i så måte ideologisk i at den bidrar til å opprettholde en bestemt representasjon av virkeligheten (Fairclough 1992, s. 91; 2003, s. 218).

I *Diskurs 2* uttrykkes det tydelig motstand til kristendoms plass i faget, der vektleggingen av kristendom anses som en politisk, fremfor en faglig, styrt føring. Eksempler på dette er når gruppen fra NTNU skriver: «I og med at det slås fast at kristendommen skal ha 50 % av tida innledningsvis, trenger vi ikke denne **symbolpolitiske** påminnelsen av dette gjennomløpende», eller når en innsender fra *Gruppe 1* skriver:

Syns kanskje det er litt vel mye med omtrent halvparten av tiden til Kristendommen. Verdiene Kristendommen (og flere andre religioner) bygger på er viktige for at man skal fungere godt sammen i et samfunn, men fokuset på selve religionen kunne nok vært litt tonet ned (skjønner jo at det er fordi **Krf** skal få gjennomslag for noe, men det blir ikke nødvendigvis greit for elevene).

Kommentarene er til dels nedsettende; symbolpolitikk viser til politikk som markerer ideologi snarere enn å finne gode løsninger på et bestemt problem, mens det andre eksempelet mener at vektleggingen av kristendom hovedsakelig er et uttrykk for at partiet Kristelig Folkeparti skal få gjennomslag for sin politikk. De kan begge ses på som motreaksjoner på endringene som ble innført i 2015, og det Andreassen (2016, s. 74) beskriver som endringer som sikret at kristendom ble et omdreiningspunkt i undervisningen. Svarene jeg her trekker frem, i likhet med andre svar innenfor *Diskurs 2*, er dermed ideologisk ladde diskurser som utfordrer en bestemt politisk oppfatning av hva faget skal inneholde (Fairclough 1992, s. 91). De fungerer derfor også som en påminnelse om at aktører utenfor høringssvarene sitter med stor definisjonsmakt i arbeidet med hva den nye læreplanen skal inneholde, og at læreplanen både har en ideologisk, formell, oppfattet, gjennomført og erfart side (Ennis 1990, s. 80).

Modellen til Bråten kan derfor anvendes for å fremheve diskursene i lys av dimensjoner og prosesser, men det er et annet interessant aspekt ved høringssvarene som etter min oppfatning ikke fanges opp av modellen. Her sikter jeg til hvordan diskursene kan ses i en tidsdimensjon, der ulike representasjoner av fortid, samtid og fremtid forhandles. I den siste delen vil jeg derfor bygge videre på Bråtens modell, og undersøke hva gruppene ønsker at læreplanen skal kommunisere.

### **6.3 Fortid, samtid og fremtid: Hvor skal vi, og hva velger vi å ta med oss videre?**

Læreplanen er et dokument som omhandler generelle regler om rettigheter eller plikter som er bindende for både landets borgere og myndigheter (Anker 2021, s. 62). Det er derfor også et politisk ladet dokument som inkluderer diskursive elementer (Skrede 2020, s. 46) som fortolker, forklarer og rettferdiggjør bestemte handlingsvalg i fortid, samtid og fremtid (Fairclough 2010, s. 18). Som Pinar (2004, s. 20) skriver, kommuniserer læreplaner hva vi velger å huske fra fortiden, hva vi mener om samtiden, og hva vi ønsker i fremtiden. Høringssvarene som undersøkes i denne oppgaven er interessante dokumenter, ettersom de kommuniserer oppfatninger som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i den endelige læreplanen.

Tidsdimensjonen ligger implisitt i selve høringsprosessen; læreplanene skal *fornyes*, de skal ikke *bevares*, og skal dermed gjøre fagene mer relevante for fremtiden.

De to mest dominerende diskursene fra høringsvarene illustrerer på ulike måter hvordan faget KRLE anses som en definerende faktor for hvordan Norge kommer til å se ut. I *Diskurs 2* er det iøynefallende at både læreplanutkastets vektlegging av kristendom og inklusjonen av bestemte verdensreligioner blir beskrevet som «tilbakeskritt» eller «tilbakesteg». Slik sett vil ikke KRLE være i tråd med Fagfornyelsens mål om å gjøre alle fag mer relevante for fremtiden, og vil i verste fall ikke ha en plass i fremtidens skole. Steg-metaforen finnes som kjent også i læreplangruppens beskrivelser av endringene: «Den viktigste endringen i fagene KRLE og religion og etikk er at vi **går bort** fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene, og heller bygger opp fagene tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå» (Utdanningsdirektoratet 2019b). Hvorvidt dette steget faktisk er gjort, settes det spørsmålsteget ved i *Diskurs 1*.

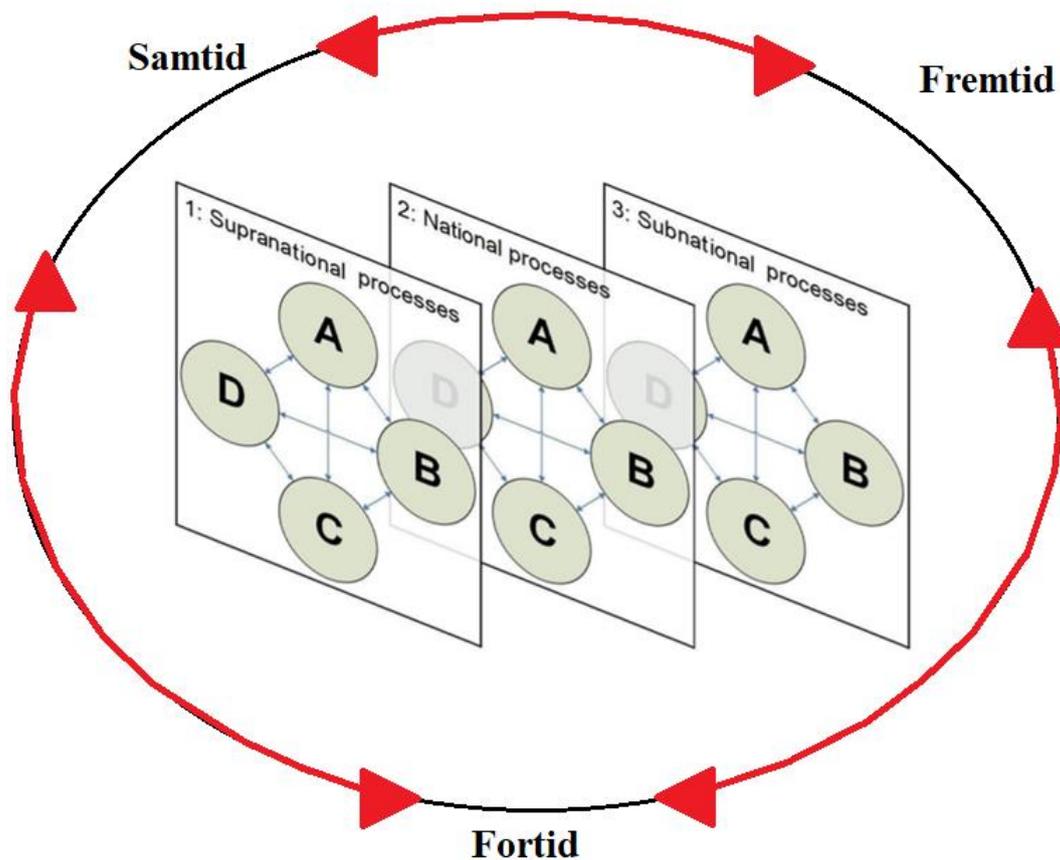
Faggruppen i religionsvitenskap (Universitetet i Oslo) frykter som nevnt «at verdensreligionsmodellen vil bli erstattet med en monoreligionsmodell hvor kristendommen blir prototypisk religion for alle andre religioner» og at dette i så fall er «et betydelig faglig **tilbakesteg**». Fra Universitetet i Bergen brukes et lignende begrep, når de skriver at de oppfatter «vektleggingen av kristendom og klumping av «de andre» som et faglig **tilbakeskritt**». Likhetstrekkene mellom svarene, som begge tydelig befinner seg innenfor *Diskurs 2*, er at tilbakesteget eller tilbakeskrittet er *faglig*. Fokuset er dermed ikke på prosesser som ligger utenfor skolen, men på hva denne endringen har å si for undervisningen. Argumentasjonen skiller seg dermed tydelig fra de mest dominerende stemmene innenfor *Diskurs 1*, der kristendoms betydning for norsk kultur og historie veier tungt.

Deler av svarene fra *Diskurs 1* kan ses på som uttrykk for det Iversen (2017, s. 104) kaller for «retorikken om felles verdier», der de felles verdiene er avgjørende for gruppens identitet og samhörighet. Det er også interessant å se hvordan kristendom er noe som mobiliseres i svarene for å skape en emosjonell dybde og historisk kontinuitet. Fortiden, og særlig den historiske betydningen kristendom har hatt i Norge, kan derfor ses som et uttrykk for hvordan historien blir «brukt» (Andreassen 2017, s. 47). Det aller tydeligste eksempelet på dette kan være når det blir skrevet: «Den norske kirkes plass burde tegnes ut tydeligere. Det samme gjelder misjonsbevegelsene som har operert i **200 år** (de fleste innen kirken), og som opp til **vår egen tid** har hatt stor innflytelse i store deler av verden [...]». En innvending til disse argumentene kunne vært at antall medlemmer i Den norske kirke har gradvis dalt de to siste tiårene (Tuhus

& Haraldsrud 2019). Det samme har andelen av mennesker over 16 år som tilhører en religion eller trosretning (Statistisk sentralbyrå, 2020). Disse tendensene blir derimot ikke «brukt» innenfor *Diskurs 1*, ettersom de strider mot deres egne representasjoner av hva både KRLE og Norge er, har vært og bør være. Det er kanskje nettopp på grunn av denne utviklingen at det å bevare kristendom i læreplanen blir så viktig.

Det siste aspektet som kan nevnes innenfor tidsdimensjonen, omhandler forholdet mellom læreplanens åpenhet og lærerens kompetanse. Kompetansehevingen kan ses i tråd med Høyres innføring av femårig lærerutdanning i 2017 (Krekling, Grønli & Randen, 2014). Ett av likhetstrekkene mellom de to diskursene er hvordan begge anser lærerens faglige kompetanse som viktig for hvor godt den foreslåtte læreplanen vil fungere. De skiller seg derimot fra hverandre i vurderingen av om planens økte kompetansekrav er gunstig eller ikke. En kritiker av denne vendingen innenfor *Diskurs 1* hevder at det er en risiko «for at mange som blir satt til å undervise i faget ikke **har** tilstrekkelig formell eller realkompetanse til å gjøre gode valg innenfor den forholdsvis åpne planen som nå er på høring». Forventningen om høy kompetanse anses på den andre siden som en tillitserklæring til lærerne; læreplanen vil gagne «gode» lærere. Hvis det har seg slik at kravet om femårig lærerutdanning fører til lærere med høyere kompetanse, vil læreplanen som foreslås være positiv. Her kan også tidsdimensjonen trekkes inn, ettersom den åpne læreplan kan anses som bedre eget til fremtidens lærere. Det er også i spørsmålet om lærerens kompetanse at Repstad og Skeie er uenige, der Repstad (2020, s. 421) etterspør «en læreplan som gjør det enkelt å legge opp undervisningen», mens Skeie mener at planen bør forutsette lærere med god fagdidaktisk kompetanse.

Mye peker derfor på at både *Diskurs 1* og *Diskurs 2* også er ideologiske utfra tidsdimensjonen, ettersom *Diskurs 1* opprettholder et etablert syn på hva faget skal inneholde, mens *Diskurs 2* i større grad utfordrer dette synet (Fairclough 1992, s. 91). Jeg bygger videre på Bråtens dimensjonsmodell, og illustrerer gjennom figuren under hvordan tidsdimensjonen kan tilføyes:



Figur 6.3

Den nye modellen tydeliggjør hvordan forståelsen av tid er med på å påvirke de tre prosessene og læreplanens ulike nivåer. Pilene indikerer hvordan verken fortid, samtid eller fremtid står i et uavhengig forhold til hverandre når det diskuteres hva læreplanen skal inneholde. Etter å ha etablert *Diskurs 1* og *Diskurs 2*, var min antagelse at fortiden ville komme tydeligere til uttrykk i svar innenfor *Diskurs 1*, mens svar innenfor *Diskurs 2* ville være mer fremtidsorienterte. Dette viser seg å ikke være riktig, ettersom begge er opptatt av hva den nye læreplanen har å si for fremtiden. I dette ligger det som nevnt at selve høringsprosessen peker fremover; læreplanene skal *fornyes*, de skal ikke *bevares*. Gjennom innføringen av den *temporale dimensjonen* tilpasses Bråtens modell slik at den blir enda bedre egnet til datamaterialet som analyseres i denne oppgaven, nemlig høringssvarene.

## 7 Avslutning

I denne oppgaven har et utvalg høringssvar til fornyelsen av læreplanen i faget KRLE blitt undersøkt. Høringssvarene er interessante tekster, fordi de kan anses som bindeledd mellom den tidligere læreplanen i KRLE og læreplanen som er gjeldende i dag. Tre forskningsspørsmål ble presentert i introduksjonskapittelet, der alle skulle utfylle problemstillingen: «Hvilke oppfatninger av læreplanen finnes i høringssvarene til Fagfornyelsen i KRLE?». Gjennom to analysekapitler har spørsmålene blitt utforsket, og analysen viser interessante tendenser på tvers av de utvalgte instansene. Jeg har undersøkt ulike oppfatninger mellom og innad i de to høringsinstansene «lærer/lektor/skoleansatt» på den ene siden, og «universitet/høgskole», «private høgskoler» og «faggruppe/forskningsgruppe» på den andre, som jeg henholdsvis har kalt for *Gruppe 1* og *Gruppe 2*. Etter å ha gjennomført en innholdsanalyse av de to gruppene med kategoriene «åpenhet», «kristendom» og «verdensreligion», trer det etter mitt syn frem to dominerende diskurser på tvers av de to gruppene. Dermed kan høringen anses som både en ideologisk ladet prosess og en faglig forhandling om hva faget KRLE skal inneholde.

### 7.1 Oppgavens funn

For å organisere datamaterialet, ble det først gjort en innholdsanalyse. Innholdsanalysen ble gjort med tre kategorier som utgangspunkt: 1) Hvordan svarene forholder seg til den foreslåtte læreplanens åpenhet, 2) hvordan svarene forholder seg til plassen kristendom får i den foreslåtte læreplanen og 3) hvordan svarene forholder seg til steget bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionene. Dette ledet meg til at 48 % i *Gruppe 1* og 69% i *Gruppe 2* kommenterte læreplanens åpenhet, 16% i *Gruppe 1* og 58% i *Gruppe 2* kommenterte plassen kristendom får i planen, og 12% i *Gruppe 1* og 26% i *Gruppe 2* nevnte verdensreligioner. Av disse svarene, har både negative og positive kommentarer blitt trukket frem. På grunnlag av innholdsanalysen gjør særlig to distinkte diskurser seg gjeldende i høringssvarene.

Innenfor det jeg kaller for *Diskurs 1* argumenteres det for en læreplan som har tydelige kompetansemål og kulturell forankring (gjennom kristendom), og som bevarer verdensreligionsmodellen. I såkalte *Diskurs 2* argumenteres det for en «åpen» læreplan som vektlegger mangfoldskompetanse (og ikke bare kristendom), og som går lenger bort fra å organisere faget med utgangspunkt i verdensreligionsmodellen. Dette har blitt sett i

sammenheng med Bråtens modell som ser læreplanen i sammenheng med ulike dimensjoner og nivåer. Når jeg her tilfører modellen en temporal dimensjon, illustrerer de to diskursene tydelige, ideologisk funderte motsetninger om hva KRLE skal inneholde. Slik sett tilpasses Bråtens modell slik at den egner seg bedre til høringssvarene som analyseres i denne oppgaven.

## 7.2 Veien videre

Læreplanen er ikke en optisk illusjon som kanin-anden på denne oppgavens forside, men formen den tar, som tekster flest, avhenger av øyet som ser. Dikotomiene som tegnes i denne oppgaven er ikke fullstendige, men eksemplifiserer hvordan svarene kan settes inn i et system og gjøres forståelige. Det som vil være interessant å følge videre, er ny forskning som også undersøker hvordan mennesker forstår og forhandler hva læreplanen skal inneholde, og om det kan dannes nye dominerende diskurser. Det vil også være spennende å se om de to diskursene som skisseres i denne oppgaven dukker opp i fremtidens diskusjoner om hva KRLE-faget skal inneholde.

Selv om KRLE står i en lang rekke av forgjengere med andre navn og andre mål, er det viktig å huske at faget i dag også er ulikt sine faghistoriske slektninger. Høringen fra 2019 hadde som mål at fagene i den norske skole skulle *fornyes*, noe de også til slutt ble. Som Anker (2021, s. 73) skriver:

En læreplan er [...] ikke et nøytralt dokument, og den varer ikke evig, heldigvis. Dere [*studenter, egen anmerkning*] som leser dette, skal bli lærere og ta i bruk læreplanene slik de nå ser ut. Men dere skal også være med på å kritisere og bidra til å endre dem i neste runde med læreplanrevisjoner.

Det er ikke lett å spå hvor KRLE befinner seg om ti år. Det som derimot med sikkerhet kan antas, er at det om ti år vil finnes (eller være i ferd med å utvikles) en ny læreplan styrt av nye utdanningspolitiske og fagdidaktiske idealer. Tiden vil vise hvilken retning faget har tatt da, og hvilke nye baner det beveger seg mot.



## Referanser

- Ammerman, N. T. (2016). Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), s. 83–99.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Odense: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andreassen, B-O. (2008). *Et ordinært fag i særklasse»: en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Avhandling (dr.philos). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, B-O. (2010). Bruk eller misbruk. Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk. I: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, 55, s. 55–73.
- Andreassen, B-O. (2012). Et kritisk blikk på Ninian Smarts dimensjonsmodell. I: *Religion og livssyn*. 24(1), s. 60–64.
- Andreassen, B-O. (2016) (2. utg.). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo Universitetsforlaget.
- Andreasen, B.-O. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I: Lippe, M. von der & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen* (s. 35–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2019). ‘Knowledge about Religions’ and Analytical Skills in Religious Education: Reflections from a Norwegian Context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), (s. 73–90). <https://doi.org/10.26529/cepsj.676> [Hentet: 03.05.2022].
- Andreassen, S-E. (2016) Forstår vi læreplanen? Avhandling (dr.philos). Tromsø: Universitetet i Tromsø. Tilgjengelig fra: [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y) [Hentet: 03.05.2022].
- Anker, T. (2017). På tide si farvel til verdensreligionene? I: Lippe, M. & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen* (s. 25–34). Oslo: Universitetsforlaget.

- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I: Fugleseth, K. & Skrefsrud, T-A. (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 61–73). Oslo: IKO-forlaget.
- Asdal, K. (2015), 'What is the issue? The transformative capacity of documents', *Distinktion: Journal of Social Theory*, 16(1), s. 74–90.
- Augustin av Hippo (1995). *Bekjennelser*. Oversatt av Outler, A.C. Philadelphia: Westminster Press.
- Aukland, K. & Andersland, I. (red.), *10 uløste problemer. KRLE & Religion og etikk. 2020-2030*. Oslo: KRLEpodden.
- Badzinski, D. M., Woods, R.H. & Nelson, C. M. (2021). Content analysis. I: Stausberg, M. og Engler, S. (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 180–193) (2. utg.). London: Routledge.
- Bennett, A. (2015). Found in Translation: Combining Discourse Analysis with Computer Assisted Content Analysis, *Millennium: Journal of International Studies*, 43(3), s. 984–997, DOI: 10.1177/0305829815581535.
- Bryman, A. (2012) (4. utg.). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Bråten, O.M.H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in RE: A Study of England and Norway*. Münster: Waxman Verlag.
- Bråten, O.M.H. (2015a). Should there be wonder and awe? A threedimensional and four levels comparative methodology used to discuss the 'learning from' aspect of English and Norwegian RE, *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, s. 1–25. Tilgjengelig fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2630283/Braten.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Hentet: 03.05.2022].
- Bråten, O.M.H. (2015b). Three dimensions and four levels: towards a methodology for comparative religious education, *British Journal of Religious Education*, 37(2), s. 138–152, DOI: 10.1080/01416200.2014.991275.
- Bråten, O.M.H. (2017). Er det mulig å sammenligne religionsfag på tvers av land? I: Lippe, M. & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen* (s. 165-179). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bråten, O.M.H. & Skeie, G. (2020). 'Deep Learning' in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020, *Religions*, 11(11), s. 579–595, DOI: 10.3390/re11110579.
- Chouliaraki, L & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Commission on Religious Education (2018). *Religion and Worldviews: The Way Forward*. Tilgjengelig fra: <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf> [Hentet: 03.05.2022].
- Cotter, C.R. & Robertson, D.G. (2016). Introduction: The World Religious Paradigm in contemporary Religious Studies. I: Cotter, C. R. & Robertson, D.G (red.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (s. 1–20). New York: Routledge.
- Cox, J.L. (2006). *A Guide to the Phenomenology of Religion*. London: T&T Clark.
- Cox, J. L. (2014). *The Invention of God in Indigenous Societies*. Durham: Acumen.
- Davie, G. & Wyatt, D. (2021). Document analysis. I: Stausberg, M. og Engler, S. (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 151–160) (2. utg.). London: Routledge.
- Eggen, R. B. (2021). Fagets historie. I: Fugleseth, K. & Skrefsrud, T-A. (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 40–60). Oslo: IKO-forlaget.
- Engelsen, B. U. (2020). «Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv.». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), s. 206–217. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10/> [Hentet: 03.05.2022].
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). «Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5): s. 404–415. Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn](https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn) [Hentet: 03.05.2022].
- Ennis, C. (1990). Analyzing Curriculum as Participant Perspectives. I: *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, s. 79–94.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society*, 4(2), s. 133–168.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis in Social Research. I: Wodak R. & Meyer, M. (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (2. utg., s. 162–186). Los Angeles: Sage Publications.
- Fairclough, N. (2010). General introduction. I: Fairclough, N. (red.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2. utg., s. 1–21). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2012). Critical Discourse Analysis. I: Gee, J. P. & Handford, M.: The Routledge Handbook of Discourse Analysis. New York: Routledge.
- Fitzgerald, O. (2007). *Discourse on Civility and Barbarity: A Critical History of Religion and Related Categories*. Oxford: Oxford University Press.
- Flinders, D., Noddings, N. & Thornton, S. (1986). The null curriculum. Its theoretical basis and particular implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), s. 33–42.
- Fuglseth, K. (2021). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I: Fugleseth, K. & Skrefsrud, T-A. (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 19–39). Oslo: IKO-forlaget.
- Gilhus, I.S. (2013). “All over the place”: The contribution of new age to a spatial model of religion. I: Sutcliffe S.J & Gilhus, I. S. (red.), *New Age Spirituality* (s. 35–49). Durham: Acumen.
- Gilhus, I.S. & Sutcliffe, S. J. (2013). Conclusion: New age spiritualities – «good to think» in the study of religion. I: Sutcliffe S.J & Gilhus, I. S. (red.), *New Age Spirituality* (s. 256–262). Durham: Acumen.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring – En historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. I: *Bedre skole*, 4, s. 22–27.
- Gilliat-Ray, S., Jacobs, S., Gregg, S.E., Bird, F., Scholes, L. L. & Engler, S. (2021). Research ethics. I: Stausberg, M. og Engler, S. (red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 88–109) (2. utg.). London: Routledge.

- Goodlad, J. I. (1979) (red.). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I. (1985). History, context and qualitative methods in the study of curriculum. I: Burgess R.G. (red.), *Strategies of educational research: Qualitative methods* (s. 121–151). Philadelphia: Falmer Press.
- Grimmit, M. (2000). “Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?”. I: Grimmit, M (red.): *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (s. 24–52). Essex: McCrimmons.
- Hammer, A. (2019). Religions- og livssynsfaget – stadig mer aktuelt? *Khrono*, 27. Mars. Tilgjengelig fra: <https://khrono.no/krle-laererutdanning-oslomet/religions--og-livssynsfaget--stadig-mer-aktuelt/271062> [Hentet: 22.04.2022].
- Hjelm. T. (2021). Discourse Analysis. I: Engler, S., & Stausberg, M. (red.), *The routledge handbook of research methods in the study of religion* (s. 134–150) (2. utg.). New York: Routledge.
- Holmbukt, T. (2018). Interdisciplinary approaches for deep learning. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(1), s. 3–24. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i1.425>
- Härenstam, K. (2000). *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann Verlag.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfelleskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I: Lippe, M. von der. & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime J.-P (red.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. New York: Waxman Verlag.
- Jackson, R. (2011). Religion, education, dialogue and conflict: editorial introduction. *British Journal of Religious Education*, 33(2), s. 189–208.

- Jackson, R. (red.) (2012). *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. London: Routledge.
- Jackson, R. (2014). «Veiviseren»: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning (von der Lippe, M., Overs.). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), s. 376–384.
- Jacobsen, K.A. (2012). En kort kommentar til Bengt-Ove Andreassen. *Religion og livssyn*. 24(1), s. 65–66. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, T. (2003). Mange muslimer, mange islamer. I: Sheik, M., Baig, B. & Malik, N. (red.), *Islam i bevegelse* (s. 23–59). København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, J. A. (2021). Religion som forklaring, *Stavanger Aftenblad*, 6. november, s. 5.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I: Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*, s. 73–90. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). Fagfornyelses læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (EVA2020, rapport nr. 1). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020-delrapport-ap1.pdf> [Hentet: 09.02.2022].
- Knott, K. (2005). *The Location of Religion: A Spatial Analysis*. London og Oakville, CT: Equinox.
- Knutsen, J-Ø. (2019). *En kritisk diskursanalyse av VGTVs nettdebatt «Listhaug møtte omstridt islam-profil»*. Mastergradsoppgave (MPhil). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Krekling, D. V., Grønli, H. & Randen, A. (2014). Alle norske lærerutdanninger blir femårige fra 2017. *NRK*, 4. juni. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/norge/femarig-laererutdanning-fra-2017-1.11754318> (Hentet: 03.05.2022).
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago Pr.

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/> [Hentet: 03.05.2022].
- Kunnskapsdepartementet (2017). «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.» Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvam, V. (2014). På vei mot fellesskolen? Den norske grunnskolen historie fra 1739 til i dag. I: Heldal, J. & Wittek, L. (red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 69–88). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Larsson, G. (2014). «Textbooks and Critical Readings – a Challenge for the Future: A Brief response to Emanuelsson and Ramey». I: *Method & Theory in the Study of Religion* 26(3): s. 308–314.
- Lippe, M. von der. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I: Lippe, M. von der. & Undheim, S. (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11–24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), s. 4–11.
- McCutcheon, R. (1997). *Manufacturing Religion: The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York og Oxford: Oxford University Press.
- McGuire, M. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens forvaltningstjeneste. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf> [Hentet: 03.05.2022].
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593> [Hentet: 03.05.2022].

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> [Hentet: 03.05.2022].
- Neumann, I. B. (2002) (2. utg). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- OECD (2016). *Prioritisation of the 2017-18 oecd education work programme*. Paris: OECD, Directorate for education and skills.
- Olsen, T. A. (2006). Diskursanalyse i religionsvitenskapen. I: Kraft, S. E. & Natvig, R. J. (red.), *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax.
- Opplæringsloven. 1998. *Lov om Grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [Hentet: 03.05.2022].
- Owen, S. (2011). «The World Religions Paradigm: Time for a Change». *Art & Humanities in Higher Education*, 10(3): s. 253–268.
- P'Bitek, O. (1990). *African Religions in European Scholarship*. New York: ECA Associates.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* New York: Routledge.
- Raaum, J. & Lindhjelm-Godal, B. (2017). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen* [høringsbrev]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/> [Hentet: 09.02.2022].
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjonen i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), s. 323–340.
- Repstad, K. (2020). Ny læreplan – for åpen i mange retninger. *Prismet*, 71(4), s. 421–422.
- Rundskriv F-10-08. Informasjon om endringer i opplæringsloven. Kunnskapsdepartementet.
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), s. 423–427.
- Skrede, J. (2020). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smart, N. (1989). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Smith, J.Z. (1991). The introductory course. Less is better. I: Jurgensmeyer, M. (red.), *Teaching the introductory course in religious studies. A sourcebook* (s. 185–192). Scholar Press.
- Smith, J. Z. (1998). «Religion, Religions, Religious». I: Taylor, M.C. (red.), *Critical Terms for Religious Studies* (269–284). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Smith, J.Z. (2003). «Here, There, and Anywhere». I: Nogel, S., Walker J. & Wheeler, B. (red.), *Prayer, Magic and the Stars in the Ancient and Late Antique World* (s. 21-36). Pennsylvania, PA: Pennsylvania State University Press.
- Språkrådet (2017). *Høring*. Tilgjengelig fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/horing/> [Hentet: 09.02.2022].
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Organisasjonsaktivitet, politisk deltakelse og sosialt nettverk, leveårsundersøkelsen*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/organisasjoner-og-medlemskap/statistikk/organisasjonsaktivitet-politisk-deltakelse-og-sosialt-nettverk-levearsundersokelsen> [Hentet: 27.04.2022].
- Stortinget (2022). Om høringer. Tilgjengelig fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Horinger/> [Hentet: 08.02.2022].
- Sunnvolden-plattformen (2013). *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Sunnvolden. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a93b067d9b604c5a82bd3b5590096f74/plattform.pdf/> [Lest 06.02.2022].
- Tjernshaugen, A., Berg, A.T. & Gisle, J. (2017). Høring, i *Store norske leksikon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/h%C3%B8ring> [Hentet: 08.02.2022].
- Tuhus, P.T. & Haraldsrud, E. (2019). *Færre medlemmer i Den norske kirke*. Tilgjengelig fra: <https://ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/faerre-medlemmer-i-den-norske-kirke-389588> [Hentet: 27.04.2022].
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> [Hentet; 07.01.2021].
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk*, 18. mars 2019. Tilgjengelig fra: <https://hoering-publisering.udir.no/348/uttalelser> [Hentet: 11.01.2021].

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk*, 18. november 2019.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/> [Lest 30.03.2022].

Utdanningsdirektoratet (2020a). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

(RLE01-03). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03> [Hentet: 01.11.2021].

Utdanningsdirektoratet (2020b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> [Hentet: 01.11.2021].

Utdanningsdirektoratet (2020c). Hvordan ta i bruk nye læreplaner? Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/> [Hentet: 01.11.2021].

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Weightman, S. (1996). «Hinduism». I: Hinnells, J.R. (red.), *A New Handbook of Living Religions* (s. 261-309). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Wiebe, D. (1999). *The Politics of Religious Studies*. New York: Palgrave.