

Hvordan skal vi forstå, og hva gjør vi med kjerneelementene i KRLE og Religion og etikk?

Av Lars Unstad

Denne artikkelen tar for seg kjerneelementene i læreplanen Kunnskapsløftet 2020. Gjennom en analyse av dokumentene som utgjorde forarbeidet til læreplanen, viser jeg hvordan fagspesifikk literacy utgjør et teoretisk bakteppe som kan kaste lys over hvordan vi kan forstå og anvende kjerneelementene i skole og lærerutdanning. Sammenhengen mellom vitenskapsfag og skolefag står sentralt. En slik sammenheng innebærer også en drøfting av hvordan universitetsfagenes spesifikke arbeidsmåter kan trekkes inn i det faglige arbeidet i skolen gjennom didaktisering, det vil si en bearbeiding og tilrettelegging av arbeidsmåtene for elever i skolen. For fagene KRLE og Religion og etikk gir jeg deretter en kort refleksjon over hvert enkelt kjerneelement i lys av fagspesifikk literacyteori, med en påfølgende drøfting av implikasjoner og utfordringer for skole og lærerutdanning.

Nøkkelord: Kjerneelementer, bærende ideer, KRLE og Religion og etikk, fagspesifikk literacy, didaktisering

LARS UNSTAD (f. 1964), førsteamanuensis i KRLE, Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU, Postboks 8900, Torgarden, 7491 Trondheim. E-post: lars.unstad@ntnu.no

INNLEDNING

Med ny læreplan i grunnskolen og videregående skole fra 2020 fikk vi introdusert flere nye begreper i norsk læreplansammenheng. Et av disse begrepene er *kjerneelementer*. Formålet med denne artikkelen er å analysere hvordan vi kan forstå begrepet ut fra noen premisser som ble gitt i offentlige utredninger og stortingsmeldinger i forkant av at læreplanen ble innført, og drøfte hvilke implikasjoner det kan få for skole og lærerutdanning. Dette blir gjort ved en dokumentanalyse av NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* og Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Videre vil jeg ut fra en kortfattet analyse av kjerneelementene i KRLE synliggjøre og drøfte noen følger forståelsen

knyttet til disse premissene kan medføre for arbeid med kjerneelementene i skole og lærerutdanning i religions- og livssynsfaget (KRLE og Religion og etikk).

BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING

Kjerneelementene i LK20 ble utformet i alle fag i forkant av de ulike fagplanene som et grunnlag for blant annet kompetansemålene (Bråten & Skeie, 2020, s. 5). I opptakten til arbeidet med ny læreplan ble utkast til kjerneelementer i fag sendt ut på ulike høringsrunder, og for religions- og livssynsfaget sin del ble kjerneelementene spesielt kritisert for manglende historiske perspektiver (Breidlid, 2019; Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018). Etter at kjerneelementene ble endelig fastlagt, er kritikken mot manglende historiske perspektiver blitt fastholdt av enkelte (Rasmussen, 2020), mens andre løfter frem det at kjerneelementene vektlegger utforskning av samtidsreligiøsitet som viktig med tanke på fagets relevans for elever (Stokke & Rodriguez, 2020).

Når det gjelder de enkelte kjerneelementene, er det så langt ikke publisert omfattende forskning med tanke på religions- og livssynsfaget. To av kjerneelementene som det er knyttet spesifikke forskningsbidrag til, er «Å ta andres perspektiv» (Vestøl, 2020) og «Etisk refleksjon» (Redse, 2019). Kjerneelementet om etisk refleksjon blir av Redse kritisert for å ekskludere normative etiske elementer, og dermed være for lite i samsvar med de overordnede etiske verdier i Grunnlovens § 2, i Opplæringsloven § 1-1 og i overordnet del av læreplanen. Dette blir tolket som en speiling av forbudet mot forkynnelse i Opplæringslovens § 2-4 om KRLE-faget (Redse, 2019). Kjerneelementet om perspektivtaking blir drøftet ut fra en overordnet forståelsesramme som tar for seg et kognitivt aspekt, et handlingsaspekt og et holdningsaspekt, og legger vekt på å utforske en faglig tilnærming til perspektivtaking i grenseflatene mellom de tre aspektene (Vestøl, 2020). Disse to bidragene ser ut til å gjenspeile at kjerneelementene både kan utløse kritikk og mulighetstenkning i møte med forskning.

Den forskningen jeg her viser til, bidrar, med unntak av Vestøls forskning, først og fremst med å vurdere nye læreplaner i lys av tidligere planer. Den gir derimot lite innblikk i hvordan vi kan forstå og anvende kjerneelementene i skole og lærerutdanning. Sommeren 2022 kom imidlertid tidsskriftet *Prismet* med et dobbelt temanummer, og alle bidragene i temanummeret utforsker et av de nye kjerneelementene i KRLE-faget: «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder». Her finner vi artikler som tar opp religion og livssyn som begrep i LK20 og analyserer hvordan utforskning på ulike måter kan åpne opp begrepene (Andersland & Bråten, 2022), og hvordan filosofisk samtale og *Tren tanken* kan brukes som utforskende arbeidsmåter (Børresen & Fuglseth, 2022). Øystein Brekke (2022) argumenterer i sitt bidrag for at religions- og livssynsfaget bør være et faglig konglomerat hvor et kritisk samvirke mellom ulike basisfag-

lige tradisjoner er viktig i et utforskende arbeid med faget. Også Knut Aukland (2022) trekker frem disiplinlig kunnskap, som sammen med situert kunnskap og mektig kunnskap og terskelbegreper fremstår som sentralt for både å lære om og å lære hvordan, og artikkelen drøfter hvordan det å utforske med ulike metoder har å gjøre med både beskrivende kunnskap og avanserte kunnskapsformer i faget. Kjerneelementet introduserer også, ifølge Øyvind S. Andreassen og Camilla S. Jørgensens artikkel, et ressursperspektiv på uenighet hvor det forventes at elever skal bruke kompleksitet, mangfold og uenighet som ressurs i utviklingen av kunnskap og forståelse i faget. Og Geir Skeie trekker frem hvordan utforskende metoder gir spennende muligheter i religionsundervisningen, men fagdidaktikere utfordres til å klargjøre forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag, blant annet gjennom ulike former for didaktisering (Skeie, 2022b).

Geir Skeie, leder for arbeidsgruppen som utformet forslag til kjerneelementene i religions- og livssynsfaget, har også skrevet flere andre forsknings- og refleksjonsartikler etter at læreplanene er blitt vedtatt (Skeie, 2020, 2021, 2022a; Bråten & Skeie, 2020). Her bidrar han med sin bakgrunnskunnskap fra arbeidet med læreplanene, samtidig som han inntar et kritisk forskerblikk på både prosessen og resultatet. Han knytter kjerneelementene særlig til begrepet dybdelæring og den forståelsen av forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag som er sentralt i den sammenheng (Skeie, 2020; Bråten & Skeie, 2020). Også Engelsen (2019) trekker linjene mellom dybdelæring og kjerneelementer og ser det i sammenheng med en tidligere fase i pedagogikkens historie, den vitenskapssentrerte læreplantenkningen på 1960-tallet. Den gangen var også forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag sentralt, og fokuset lå utelukkende på vitenskapelige disipliner som grunnleggende for skolefag. I dagens læreplanutvikling blir skolefag forstått mer allmenndannende og ses «i en menneskelig sosiokulturell og verdimeisig sammenheng (Engelsen, 2019, s. 61). Som vi ser, er det flere forfattere som tar opp tematikken vitenskapsfag–skolefag i artikler om kjerneelementene, en tematikk som også er sentral i fagspesifikk literateori, en teori jeg vil presentere i det følgende.

FAGSPESIFIKK LITERACY

I skolen blir elevene introdusert for akademisk lesing og skriving innenfor ulike fagområder, og vi kan derfor snakke om en fagenes literacy, der skolen gir tilgang til språklige praksiser og tenkemåter i de ulike fagene (Skaftun, 2015). En slik form for fagspesifikk literacy legger vekt på at de ulike fagene hver for seg består av unike tekstkulturer, som skiller seg klart fra hverandre når det gjelder fagets grunnleggende formål, spesialiserte språkbruk og sjangre, representasjons- og kommunikasjonsformer og kriterier for tekstkvalitet (Shanahan & Shanahan, 2012). Læring i et fag vil derfor dreie seg om mer enn bare kunnskapsoverføring av faglig innhold, selv om all faglig læring vil inneholde noe av dette. Elever

trenger opplæring i bruk av generelle læringsstrategier som kan brukes på tvers av fag, men etter hvert som de kommer lenger oppover i skoleløpet og den faglige oppdelingen blir tydeligere, trenger de også innføring i de ulike fagenes tekst-kulturer, slik at faglig lesing, skriving og muntlighet kan knyttes mer spesifikt til det som særpreger faglig læring i det enkelte faget.

Fagspesifikk literacy handler om å avdekke de faglige diskursene, altså hva ved universitetsfagene og deres spesifikke arbeidsmåter som er relevante å trekke inn i det faglige arbeidet i skolen. Det handler ikke om å gjøre skolefagene til universitetsfag, men om å utvikle en tankegang om at elever i skolen ikke betraktes som «amatører» innenfor et fag eller et faglig område. I stedet må de betraktes som «nybegynnere» som skal lære seg et faglig håndverk (Moje, 2010). Fagspesifikk literacy vil da ikke bare sette søkelys på hva slags kunnskap som er viktig, men også på hvordan denne kunnskapen blir til, og på hvordan eksperter innen fagområdet bruker og kommuniserer kunnskapen. Det handler om innsikt i fagfeltet og om hvordan kunnskap skapes, kommuniseres og brukes innen fagfeltet (Shanahan, 2017). De enkelte fagenes vitenskapelige metoder, tenkemåter og sentrale begreper er derfor viktige å tilegne seg for å lære og for å tenke kritisk i fag. Fagspesifikk literacy er dermed en form for kritisk literacy som har som mål å utvikle kritiske lesere og tenkere som kan forholde seg til og utfordre de faglige diskursene (Moje, 2008, 2010). Dette er et viktig ledd i elevens opplæring til medborgerskap og viktig for samfunnets demokratiseringsprosess (Wineburg & Reisman, 2015).

En fagspesifikk tilnærming til læring i religions- og livssynsfaget har, i tillegg til at det tas opp i noen av de artiklene som er nevnt i litteraturgjennomgangen, også blitt diskutert med tanke på hvilke vitenskapsfaglige disipliner som kan regnes som fagets basisfag (Aukland, 2021; Unstad & Fjørtoft, 2021a) og hvordan sammenhengen mellom vitenskapsfag og skolefag kan visualiseres og tilpasses for bruk i skole (Unstad & Fjørtoft, 2021b; Freathy & John, 2019; Freathy et al., 2015). Et sammensatt fag som religions- og livssynsfaget har behov for å arbeide kontinuerlig med hvilke vitenskapsfag som er aktuelle å regne som skolefagets basisfag og hvordan de skal komme til uttrykk i skolefaget. Utviklingen av kjerneelementer i faget er, slik jeg ser det, en god mulighet til å reflektere over hva som utgjør fagspesifikk literacy i religions- og livssynsfaget. I den følgende analysen av dokumentene som utgjorde forarbeidet til LK20, vil jeg undersøke hvordan forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag blir presentert og hvordan kjerneelementene knyttes til dette forholdet. Forsknings spørsmål som jeg reiser i møte med materialet er: *Hvordan kan vi forstå kjerneelementene i LK20 basert på forarbeidet til læreplanene slik det fremkommer i NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015–2016), og hvilke implikasjoner kan en forståelse knyttet til forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag få for anvendelsen av kjerneelementene i religions- og livssynsfaget?*

MATERIALE OG METODE

I den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006) av NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015–2016) har jeg med meg den teoretiske forståelsen som spesielt Skeie (2020) og Engelsen (2019) trekker frem, nemlig at kjerneelementene knyttes til dybdeløring og forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag. Jeg gjør altså det Braun og Clarke omtaler som en teoretisk, tematisk analyse, som har en tendens til å drives av forskerens teoretiske eller analytiske interesse, og som gir en mer detaljert analyse av noen aspekter ved materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Ifølge Trine Anker, medlem av arbeidsgruppen som utformet forslag til læreplan i KRLE til LK20, er de tre dokumentene som utgjør materialet, sentrale i utviklingen av LK20. De to første er rapporter fra det såkalte Ludvigsenutvalget. Den første rapporten, NOU 2014: 7, er først og fremst en kartlegging av konsekvensene av LK06. Den andre rapporten, NOU 2015: 8, inneholder forslag til endringer av skolens innhold. På grunnlag av de to NOU-ene utarbeidet Kunnskapsdepartementet en anbefaling om fornyelse av Kunnskapsløftet, Meld. St. 28 (2015–2016) (Anker, 2021, s. 62–63). I første omgang leste jeg gjennom de to NOU-ene og stortingsmeldingen hver for seg og markerte med ulike farger steder hvor dybdeløring, fag og faglighet var berørt som tema. Deretter begynte jeg en prosess med nærlesing av de delene jeg hadde markert ut, med tanke på analyse av hvordan forståelsen av faglighet ble sett i sammenheng med dybdeløring, vitenskapsfag og skolefag, og hvordan dette utviklet seg i de tre dokumentene.

DYBDELØRING, BYGGESTEINER OG KJERNEELEMENTER

NOU 2014: 7, delutredningen, som er første ledd i utvalgets arbeid, gir en analyse av skolefagenes historiske utvikling, sammenligner fagsammensetning med andre lands fagsammensetninger og vurderer fremtidige krav til kompetanse av relevans for oppløringen i norsk skole (NOU 2014: 7, s. 7–9). I første kapittel introduseres vi for dybdeløring som noe som har «betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag», ved at «elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (s. 10). Delutredningen vektlegger at «dybdeløring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (s. 11). I kapittel 3 utdypes begrepet dybdeløring ved at kapitlet viser til hvordan eksperter på ulike fagområder anvender dybdeforståelse til å «tolke og trekke slutninger ut fra ny informasjon», ved at de «knytter ideer til allerede kjente begreper og prinsipper» (s. 35). Dybdeløring knyttes i delutredningen både til kompetanse i fag og til mer fagovergripende kompetanser, men det påpekes at det i læreplanssammenheng kan være hensiktsmessig å bruke et «analytisk skille» mellom de to (s. 56). Fagovergripende kompetanser får stor plass i utredningen, men det understrekes også at fagkompetanse er viktig. Dybdeløring knyttes videre til fagkompetanse basert på vitenskapsdisiplinene som bør være en del av kompetansen i skolen, og

til hvordan vi skal forstå forholdet mellom vitenskapsdisiplinene og skolefagene (s. 128).

NOU 2015: 8, hovedutredningen, som tar utgangspunkt i og bygger videre på delutredningen, gir «et kunnskapsgrunnlag og foreslår valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag» i et 20–30 års perspektiv (NOU 2015: 8, s. 8). I hovedutredningen foreslås fire kompetanseområder: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Innen området fagspesifikk kompetanse bruker utredningen begrepet byggesteiner når den snakker om «sentralt innhold og sentral kompetanse i fagområdene» (s. 9). Som en spesielt viktig del av byggesteinene trekkes fagenes metoder og tenkemåter frem, og dette knyttes igjen til begrepet dybdelæring og progresjon i utvikling av elevenes forståelse over tid (s. 10–11). Innholdet i læreplanene bør være «knyttet til de sentrale metodene, tenkemåtene og sammenhengene i faget» (s. 12) for at de skal kunne være gode arbeidsredskaper i skolene og for lærerne. Fagspesifikk kompetanse knyttes til vitenskapsfag og andre kunnskapsområder som fagene i skolen bygger på, og det å «lære fagenes vitenskapelige metoder, tenkemåter, begreper og prinsipper» (s. 21) kan gi elevene kompetanse som setter dem i stand til å anvende det de lærer, også senere i livet. Hovedutredningen er klar på at den fagspesifikke kompetansen i de ulike skolefagene «bygger på ulike vitenskapsfag og fagtradisjoner» (s. 23) og at vitenskapelige metoder og tenkemåter er redskaper det er viktig å tilegne seg for at en skal kunne bruke dem som «faglige kunnskaper og ferdigheter videre i livet» (s. 25). Samtidig er det viktig at det «vurderes hvilken betydning vitenskapelige metoder og tenkemåter har i det enkelte fag» (s. 46). Læreplangruppenes viktigste oppgave vil derfor være å gjøre en prioritering av hvilke «sentrale tenkemåter, metoder, prinsipper, begreper og sammenhenger i fagene» (s. 69) som skal utgjøre fagenes byggesteiner.

I Meld. St. 28 (2015–2016), Kunnskapsdepartementets anbefaling om fornyelse av Kunnskapsløftet, som bygger på innholdet i de to NOU-ene og påfølgende høringer, blir det slått fast at «[f]agspesifikk kompetanse er utgangspunktet for fagfornyelsen» (s. 47). Her har departementet valgt å bruke begrepet *kjerneelementer* som uttrykk for det NOU 2015: 8 omtalte som fagenes byggesteiner (s. 34). Ifølge stortingsmeldingen er hensikten med kjerneelementene dette:

Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes

premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 34)

Og videre heter det:

Kjerneelementene i skolefagene skal reflektere vitenskapsfag eller andre kunnskapsområder skolefagene bygger på. Det må vurderes hva i vitenskapsfagene som er relevant for alle elever å lære, og hva som heller kan legges senere i utdanningsløpet, enten i videregående opplæring eller høyere utdanning. Fagene har sine egne formål som skolefag og skal ikke reflektere den samme bredden som vitenskapsfagene. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 36)

Bråten og Skeie (2020, s. 5) viser til at NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 anvender terminologi knyttet til Big Ideas, som er et av de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for utviklingen av kjerneelementer i LK06. Begrepet Big Ideas blir vi ikke direkte introdusert for før i Meld. St. 28 (2015–2016), men der utdypes innholdet i begrepet knyttet til naturfag i en egen faktaboks (s. 35). I engelsk sammenheng har Big Ideas for Religious Education blitt utviklet (Wintersgill, 2017), men der har begrepet imidlertid blitt kritisert for at det legger for lite vekt på det metodologiske (Freathy & John, 2019). Analysen av NOU 2014: 7, NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015–2016) viser at vi i grunnlaget for tenkningen omkring kjerneelementer også kan finne igjen grunnleggende prinsipper fra fagspesifikk literacyteori, en tilnærming som legger vekt på vitenskapelige metoder og tenkemåter som en viktig del av den fagspesifikke kompetansen (Moje, 2008; Shanahan, 2017; Shanahan & Shanahan, 2012). I lys av denne teorien foretar jeg derfor en kort gjennomgang og drøfting av kjerneelementene i KRLE og RE for å illustrere hvordan fagspesifikk literacyteori kan bidra til forståelse og anvendelse av kjerneelementene slik de fremstår i KRLE-faget i dag.

KJERNEELEMENTENE SOM UTTRYKK FOR FAGSPESIFIKK LITERACY

Dersom det er slik at de offentlige dokumentene som utgjør forarbeidet til LK20 også bygger på fagspesifikk literacy som grunnlag for utviklingen av kjerneelementene, slik jeg har vist ut fra foregående analyse, vil dette ha innvirkning på hvordan de ulike kjerneelementene kan forstås og anvendes i de ulike skolefagene. For religions- og livssynsfagets del er det utformet fem kjerneelementer som samlet sett skal reflektere de ulike vitenskapsfaglige feltene som utgjør den faglige bakgrunnen: *kjennskap til religioner og livssyn; utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder; utforskning av eksistensielle spørsmål og svar; kunne ta andres perspektiv og etisk refleksjon*. I det følgende vil det ikke være plass til en grundig analyse og

gjennomgang av hvert enkelt av kjerneelementene som uttrykk for fagspesifikk literacy. Jeg vil først gi en kort refleksjon over hvert enkelt kjerneelement i lys av fagspesifikk literacyteori, for deretter å antyde noe om hva dette kan ha å si for anvendelsen av kjerneelementene i skole og lærerutdanning. Intensjonen er at andre vil ta det videre gjennom forskning og utviklingsarbeid.

Det første kjerneelementet, *kjennskap til religioner og livssyn*, åpner for en generell tilnærming til vitenskapsdisipliner som kan gi «kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Oppbyggingen av kjerneelementet fremstår som tett knyttet til fremstillingen i Robert Jacksons *fortolkende tilnærming*, som bygger på en variasjon av kilder, inklusive teologi, religionsvitenskap, etnografi, sosialpsykologi, kulturhistorie og filosofi (Jackson, 2016, s. 151). Hvilke vitenskapsdisipliner som er aktuelle for bruk i klasserom som kunnskapskilder til religion, kan problematiseres (Aukland, 2021), men begrepsparet *kunnskap om og forståelse for* bør, etter min mening, åpne for anvendelse av tilnærminger som vektlegger både innenfra- og utenfraperspektiver, nærmere bestemt *emic* og *etic* som ulike nivåer av faglige perspektiver i studiet av religioner (Sutcliffe, 2019; Vestøl, 2020). Kjerneelementet vektlegger også historiske prosesser, og selv om bruken av dette begrepet kan problematiseres (Rasmussen, 2020), vil en fagspesifikk forståelse av kjerneelementet åpne for bruk av ulike vitenskapsdisipliner som anvender historiske perspektiver på religion og religiøsitet. På samme måte vil mangfoldskompetansen som vektlegges i kjerneelementet legge til rette for anvendelse av et perspektivmangfold på religion som gjør bruk av både religionsvitenskapelige, teologiske, filosofiske og pedagogiske tilnærminger (Brekke, 2018).

Andre kjerneelement handler om *utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder*. Som vist i forskningsoversikten, har det kommet flere bidrag til hvordan dette kjerneelementet kan forstås og anvendes. Sett i lys av fagspesifikk literacy vil «ulike metoder» kunne knyttes til metoder som de forskjellige vitenskapsdisiplinene anvender når de undersøker og utforsker religioner og livssyn med tanke på å frembringe kunnskap om og forståelse for disse. Disse ulike metodene trenger å «didaktiseres» (Jørgensen, 2018, s. 91; Skeie, 2022b) slik at de tilpasses de ulike alderstrinnene de anvendes på. Eksempler på slik didaktisering kan være *RE-searchers*, en visualisering av fire ulike måter å tilnærme seg innhenting av informasjon om religioner og livssyn på (Freathy et al., 2015; Andreassen & Jørgensen, 2022), og *RE-spectare*, en visualisering av ulike posisjoner lesere kan innta i møte med tekster i religions- og livssynsfaget (Unstad & Fjørtoft, 2021b). Med tanke på dette kjerneelementet vil det være viktig at de metodene som anvendes, har en refleksiv side, slik at de kan hjelpe elevene å gjøre en «analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Utdanningsdirektoratet, 2020), i tillegg til at de har forankring i vitenskapsfaglige disipliner.

Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar er hovedinnholdet i tredje kjerneelement. Her beveger vi oss inn på de to fagområdene etikk og filosofi, i tillegg til at religioner og livssyn også tillegges en naturlig plass, med tanke på utforsking av eksistensielle spørsmål. Kjerneelementet nevner at «[f]aget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Filosofisk samtale som metode er en tilpasning og utvikling av sokratisk undersøkende og forpliktende arbeidsmåte, med tanke på at den kan anvendes i skolen (Børresen & Person, 2018). Ordlyden i kjerneelementet kan oppfattes som en henvisning til denne metoden som en av de som kan anvendes i utforskingen av eksistensielle spørsmål og svar. I tillegg til bruk av filosofisk samtale og det lignende «Tren tanken» (Børresen & Fuglseth, 2022) som metode kan også ulike historiske metoder anvendes for å gi innsikt i hvordan «mennesker *har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, min utheving). I tillegg kan kunnskap om hvordan individer konstruerer et personlig virkelighetsbilde, *Unique Worldview Construction* (Eidhamar, 2021), være av betydning ved utforsking av eksistensielle spørsmål.

I fjerde kjerneelement er det snakk om å *kunne ta andres perspektiv*. Underliggende her er evnen til å utvikle mangfoldskompetanse, og det skjer blant annet ved at elevene gis «mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I norsk fagdidaktisk debatt det siste tiåret har spørsmålet om religions- og livssynsfagets vitenskapsfaglige basis vært diskutert. Enkelte har ment at undervisningen i et objektivt, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag bør baseres på et distansert religionsvitenskapelig perspektiv (Andreassen 2016, s. 48), mens andre har ment at et perspektivmangfold som «femnar om utanfråperspektiv så vel som innafråperspektiv» (Brekke, 2018, s. 130), er det som best ivaretar de objektive, kritiske og pluralistiske sidene ved faget. Innenfra- og utenfra-perspektiver knyttes i nyere forskningslitteratur opp mot et stort spekter av nyanser og mobilitet med tanke på posisjonering innenfor perspektivene (Chryssides & Gregg, 2019). Visualisering av perspektivmangfold og mobilitet (Unstad & Fjørtoft, 2021b) vil derfor være viktig med tanke på dette kjerneelementet, samtidig som det er maktpåliggende at elevenes personlige posisjoner kan vernes (Vestøl, 2020).

I det siste kjerneelementet, *etisk refleksjon*, er det igjen områdene etikk og filosofi som står i sentrum, med fokus på etikken. Etske dilemmaer skal kunne identifiseres og moralske spørsmål kunne drøftes «ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mens «egen erfaringsbakgrunn» og «evne til innlevelse» i hovedsak peker på egenskaper ved eleven, vil det fagspesifikke i større grad kunne knyttes til formu-

leringen «etiske modeller og begreper». Her vil religionenes etiske tenkning, så vel som livssynsmessig eller filosofisk begrunnet etikk, være aktuelle vitenskapsfaglige utgangspunkter for etisk refleksjon blant elevene. Fagspesifikk literacyteori som utgangspunkt for forståelse og anvendelse av også dette kjerneelementet vil derfor kunne imøtegå noe av det Redse (2019) etterlyser, med tanke på synliggjøring av normative elementer i etikken i faget.

DRØFTING AV IMPLIKASJONER OG UTFORDRINGER FOR SKOLE OG LÆRERUTDANNING

Formålet med denne studien var å analysere hvordan vi kan forstå utviklingen av kjerneelementene ut fra de offentlige dokumentene som utgjør forarbeidet til LK20 og drøfte hvilke implikasjoner dette kan få for arbeid med kjerneelementene i skole og lærerutdanning. Jeg har vist at kjerneelementene til en viss grad kan forstås som uttrykk for fagspesifikk literacy, og dette åpner for både muligheter og utfordringer i religions- og livssynsfaget. I forbindelse med arbeidet med nye læreplaner har det blitt uttrykt at den historiske dimensjonen i stor grad er blitt borte i faget, ved at religionenes historie ikke lenger vektlegges i kjerneelementer eller kompetansemål (Breidlid, 2019; Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018; Rasmussen, 2020). I den korte gjennomgangen av kjerneelementene har jeg vist at en fagspesifikk forståelse av og tilnærming til disse ikke utelukker, men heller åpner for bruk av historiske (og andre) vitenskapsfaglige perspektiver og metoder som grunnlag for kunnskap om religioner og livssyn.

En utfordring som ligger i en forståelse av kjerneelementene som fagspesifikk literacy, er hvordan de vitenskapsfaglige disiplinene og deres metoder kan gjøres tilgjengelige for elevene som metoder de kan anvende i sine læringsprosesser. En viktig forutsetning for fagspesifikk literacy er at deler av vitenskapsfagene «oversettes» for og tilpasses ulike aldersgrupper i skolen (Moje, 2008), slik at elevene kan betraktes som «nybegynnere» som skal få en første innføring i de faglige håndverkene som anvendes i de ulike fagene (Moje, 2010). For å kunne arbeide faglig på en slik måte i skolen forutsettes det også at lærere har en tilsvarende kunnskap om vitenskapsfaglige disipliner som ligger til grunn for fagene. Innen lærerutdanning vil dette bety at studentene ikke bare får en dypere og bredere innføring i religioner og livssyn, filosofi og etikk enn det de har med seg fra grunnskolen og videregående skole, men at de også får en innføring i hvordan ulike vitenskapsdisipliner anvender et mangfold av metoder for å frembringe og evaluere kunnskapen. Videre må de også få gjøre seg erfaringer med hvordan denne kunnskapen og de ulike metodene kan knyttes til kjerneelementer og kompetansemål og tilpasses undervisning ved ulike alderstrinn i skolen (Skeie, 2022b). Jeg ser for meg hvordan masteroppgaven i lærerutdanningen ikke bare kan gi studentene mulighet til fordypning innen ulike vitenskapsdisipliner av betydning for faget og deres metoder, men også muligheter

for utforskning og refleksjon over hvordan disse kan anvendes i didaktisert form tilpasset klasserommet.

Perspektivmangfold (Brekke, 2018, 2022) synes å være den tilnærmingen som best legger til rette for en forståelse av kjerneelementene som uttrykk for fagspesifikk literacy, og en viktig oppgave for religionsdidaktisk forskning vil være å avklare hvilke vitenskapsfaglige disipliner som kan vise seg å være anvendbare som kunnskapskilder for skolefaget (Aukland, 2021). Det vil også være viktig med en klargjøring av hvilke vitenskapelige metoder de ulike disiplinene anvender for å produsere kunnskap om religioner og livssyn og til å fremme etisk refleksjon og filosofisk tenkning. En vurdering og utprøving av hvordan de ulike metodene kan anvendes i skolen gjennom en didaktisering tilpasset ulike alderstrinn vil være viktig religionsdidaktisk arbeid. Eksempler på slike didaktiseringer som er nevnt i denne artikkelen, er filosofisk samtale og «Tren tanken» (Børresen & Person, 2018; Børresen & Fuglseth, 2022), RE-searchers (Freathy et al., 2015) og RE-spectare (Unstad & Fjørtoft, 2021b). For at et perspektivmangfold i møte med faget skal kunne anvendes av elever i skolen til å bygge kunnskap, trenger lærere enda flere fagdidaktiske redskaper som er utviklet i klasserommet og for bruk i klasserommet. Dette er en utfordring og mulighet for religionsdidaktisk arbeid i skole og lærerutdanning i møte med kjerneelementene.

LITTERATUR

- Andersland, I. & Bråten, O. M. H. (2022). Religion og livssyn som begreper i LK20: Utforskning som strategi for å åpne begrepene. *Prismet*, 73(1–2), 117–135. <https://doi.org/10.5617/pri.9701>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, Ø. S. & Jørgensen, C. S. (2022). Et ressursperspektiv på uenighet: Analyse av kjerneelementet *Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder*. *Prismet*, 73(1–2), 23–49. <https://doi.org/10.5617/pri.9696>
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 61–73). IKO-Forlaget.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22032>
- Aukland, K. (2022). Kunnskapsproblemet og utforskning med ulike metoder: Å lære om vis-a-vis å lære hvordan. *Prismet*, 73(1–2), 79–97. <https://doi.org/10.5617/pri.9699>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og Kultur*, 124(1), 14–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69(2–3), 107–131. <https://doi.org/10.5617/pri.6260>
- Brekke, Ø. (2022). Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat – fagontologi, vitkapsfag, skulefag. *Prismet*, 73(1-2), 51–78. <https://doi.org/10.5617/pri.9698>
- 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, 579. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- Børresen, B. & Fuglseth, K. (2022). Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter. *Prismet*, 73(1-2), 99–115. <https://doi.org/10.5617/pri.9700>
- Børresen B. & Persson V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 247–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Chryssides, G. D. & Greggs, S. E. (2019). Relational religious lives: Beyond insider/outsider binaries in the study of religion. I G. D. Chryssides & S. E. Greggs (Red.), *The insider–outsider debate: New perspectives in the Study of Religion* (s. 3–29). Equinox.

- Eidhamar L. G. (2021). Dimensions of the Relationship between the Individual and Her Unique Worldview Construction. *Religions*, 12, 215. <https://doi.org/10.3390/re12030215>
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 53–64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Freathy, R. & John H. C. (2019). Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- Freathy, R. J. K., Freathy, G., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers: A new approach to religious education in primary schools*. University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/18932/The%20RE-searchers%20A%20New%20Approach%20to%20RE%20in%20Primary%20Schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hovdenak, S. S. & Leganger-Krogstad, H. (2018). Religion som fag – sett fra elevperspektiv: «RLE er egentlig et av de viktigste fagene». *Prismet*, 69(1), 27–50. <https://doi.org/10.5617/pri.6152>
- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to Religious Education: An interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149–160. <https://sciendo.com/article/10.1515/dcse-2016-0011>
- Jørgensen C. S. (2018). RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen – noen refleksjoner. *Prismet*, (1), 91–98. <https://doi.org/10.5617/pri.6156>
- Meld. St. 28 (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Moje, E. B. (2010). Response: Heller's «In Praise of Amateurism: A Friendly Critique of Moje's 'Call for Change' in Secondary Literacy». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 275–278. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.5>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevers læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjonen i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 323–339. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Redse, A. (2019). Etske verdier i grunnopplæringa – analyse av relevante dokument. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 57–93). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch3>
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the Disciplines. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2. utg., s. 479–499). The Guilford Press.
- Shanahan, T. og Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? Topics in *Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 71(4), 421–425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skeie, G. (2021). Nye læreplaner i KRLE og RE: utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole. *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(1), 3–10.
- Skeie, G. (2022a). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199–227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9>
- Skeie, G. (2022b). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag. *Prismet*, 73(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.5617/pri.9695>
- Stokke, C. & Rodriguez M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE: Tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37(2), 137–148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- Sutcliffe, S. J. (2019). The emics and etics of religion: What we know, how we know it and why this matters. I G. D. Chryssides & S. E. Greggs (Red.), *The insider–outsider debate. New perspectives in the Study of Religion* (s. 30 – 52). Equinox.
- Unstad, L., & Fjørtoft, H. (2021a). Disciplinary literacy in religious education: The role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 434–442. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>
- Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2021b). Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education. *Learning and Instruction*, 73, Artikkel e101431. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Vestøl, J. M. (2020). «Å ta andres perspektiv»: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361–375. <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>