

# **Dynamisk kulturarv, kritisk literacy og (fler)kulturforståelse i norsk grunnskole?**

**Alexandre Dessingué**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2016:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2016:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Dynamisk kulturarv, kritisk literacy og (fler)kulturforståelse i norsk grunnskole?**

Alexandre Dessingué

University of Stavanger, Faculty of Arts and Education

*Dynamic cultural heritage, critical literacy and (multi)cultural awareness in Norwegian education (1st–10th grade)*

*Abstract: In 2010 and 2011 several political leaders in Europe took distance from the multicultural society model. The concept of cultural heritage has been central to this political debate. But this concept is also central in education and actively used both in the general part of the curriculum in Norway and also in the curricula of several subjects. This article examines how «cultural heritage» is defined and used in three central curricula: Norwegian, Religious Studies and Ethics (KRLE), and Social Sciences, at a macro level (subject's purpose) and also at a micro level (learning outcomes). To analyze how this concept is used in these curricula is an important premise for being able to think critically about this concept within the classroom. It also creates a better prerequisite for understanding the extent to which these subjects are focusing on a more or less dynamic and inclusive understanding of identity, as well as a self-reflexive and critical skills development*

**KEYWORDS:** HUMANITIES IN EDUCATION, DEMOCRACY, CRITICAL HERITAGE, CRITICAL LITERACY, CRITICAL AWARENESS, CULTURAL MEMORY STUDIES, NORWEGIAN CURRICULA

**About the author:** Alexandre Dessingué is Professor of Literacy Studies and History Education at the University of Stavanger, Faculty of Arts and Education. He works at the Department of Languages and Cultural Studies where his main research interests include history education, cultural memory studies, critical literacy studies, literary studies and discourse analysis. At the moment, he leads a comparative international research project (Norway and France) which includes the role of humanities in the development of critical literacy and awareness in education.

Hvilke flagg skal man få lov til å bruke i 17. mai-toget i Norge? Dette spørsmålet dannet grunnlaget for en lang debatt og en rekke innlegg både i *Aftenposten*, på Norges rikskringkasting [NRK] og i *Verdensgang* [VG] i løpet av april 2008 (Jenssen, 2008; Ryste, 2008; Vikås mfl., 2008). I 2010 og 2011 valgte flere politiske ledere i Europa å ta avstand fra den multikulturelle samfunnsmodellen og hevdet nødvendigheten av å gå tilbake til en sterkere nasjonal identitet (*Le Figaro*, 2011; *The Independent*, 2011; *Dagbladet*, 2010). Diskusjoner om nasjonal og kulturell identitet har ikke blitt mindre spent i Europa i det siste.

Den tradisjonelle oppfatningen av den nasjonale kulturarven vs. det flerkulturelle er en reell utfordring for mange samfunn. Spenningen er allikevel knyttet til en noe overordnet problemstilling som handler om hvordan moderne demokratiske samfunn inkluderer individene med ulike sosiokulturelle bakgrunner i et kollektivt felleskap og om hvordan det kollektive felleskapet konstrueres i en tid som ofte defineres som globalisert. Denne problemstillingen har også stor relevans for utdanning og skolehverdagen som i veldig stor grad i dag preges av mangfold og flerkulturalisme (Breidlid 2012; Kjeldstadli 2014). Den nye Stortingsmeldingen (Meld. St. 28) er også tydelig på viktigheten av forholdet mellom demokrati, medborgerskap og flerkultur. Selv om Meld. St. 28 ikke har fulgt anbefalingen fra Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) om å integrere «det flerkulturelle samfunnet» som et eget tverrfaglig prioritert tema i fornyelsen av Kunnskapsløftet-reformen (KL06), viser den til at «temaet demokrati og medborgerskap omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn (...)» (Meld. St. 28, s. 38).

Denne artikkelen har dermed et tydelig utdanningsfilosofisk utgangspunkt inspirert både av Dewey sin tilnærming til demokrati som «a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey 1916, s. 87), men også av Freires tilnærming til «critical literacy» hvor man oppfordres til å reflektere kritisk over verden og kulturen man deltar i, dvs. i en verden og en kultur som ikke oppfattes som statisk virkelighet, men som en realitet i prosess og i endring (Freire, 1970, s. 83).

I denne artikkelen ønsker jeg dermed å problematisere måten kulturarv defineres og implementeres i grunnskolen etter KL06. Mer spesifikt vil analysen fokusere på bruk og implementering av dette begrepet i tre læreplaner i grunnskolen (1.–10. trinn): norsk, kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og samfunnsfag. Hovedspørsmålet for analysen vil være «I hvilken grad defineres kulturarv som et dynamisk og kritisk begrep i grunnskolen?», hvor *dynamisk og kritisk* kulturarv forstås som et nødvendig grunnlag for skolen i et demokratisk samfunn (Dewey 1916, 1938; Freire 1970; Freire & Macedo 1987; Abdi 2001).

Læreplaner er sentrale og styrende dokumenter i den norske skolen og de er med å definere en ideologisk ramme rundt læring. Kulturarv og kulturforståelse vil likevel ikke bare analyseres som en abstrakt ideologisk konsept, slik den formuleres i hovedformål til fagene (på makronivå), men også i lys av en ønsket og konkret kompetanseutvikling gjennom formulering av kompetansemålene (på mikronivå). For å besvare hovedspørsmålet på mikronivå er artikkelen strukturert rundt tre spørsmål. I avsnittet «Fortid i samtid?», stiller jeg spørsmålet «I hvilken grad oppfattes tiden som aktualiserende i kompetansemålene?». I avsnittet «Den (fler)kulturelle kanon», ønsker

jeg å stille spørsmålet «I hvilken grad har fagene fokus på å utvikle en kulturell kanon hos elevene som er forankret i et flerkulturelt perspektiv eller mer i et nasjonalt perspektiv?». Og i avsnittet «Kritisk kompetanse», skal jeg diskutere «I hvilken grad gir kompetansemål opphav til en kritisk kompetanse?».

Metodologisk er denne artikkelen preget av en sosiokonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming, siden den forsøker å skape en mening ut ifra et bestemt datagrunnlag (Creswell 2014, s. 8), i dette tilfellet tre sentrale læreplaner i norsk grunnskole. Læreplaner kan sånn sett oppfattes som en bestemt tekstlig eller retorisk sjanger, og analysene i denne artikkelen vil først og fremst være tekstanalytiske, komparative og tverrfaglige. Disse læreplanene er gjennomgående for hele grunnskolen og danner dermed et godt sammenlignbart datagrunnlag. Den komparative og tverrfaglige tilnærmingen i analysen er sentral fordi den forhåpentligvis også vil kunne si noe om måten kulturarv oppfattes på gjennom synliggjøringen av en bestemt *tverrfaglig* «kulturell kanon» i den norske skolen (Assmann 2008). Disse fagene er også valgt, fordi alle tre introduserer en ganske eksplisitt definisjon av «kulturarv» i sine respektive hovedformål slik analysen vil vise senere. Jeg har valgt å utelukke læreplaner i fremmedspråk og engelsk fordi selv om engelsk og fremmedspråk bidrar til diskusjonen og refleksjonen omkring flerkultur og kulturfortsåelse, defineres disse fagene som «andre og eksterne» kulturer og ikke som en intern del av et norsk fellesskap. Disse fagene bidrar tydelig til et kulturkomparativt perspektiv, men ikke i å synliggjøre den interne kompleksiteten i det norske samfunnet. Et interessant spørsmål ifm. en eventuell analyse av disse to læreplaner vil ha vært i hvilken grad de faktisk bidrar til å øke elevenes forståelse av globale utfordringer og flerkultur, eller om de stort sett fokuserer på kommunikative funksjonelle ferdigheter, noe som har vært tydelig forsterket etter KL06. Men dette spørsmålet skal jeg ikke gå inn på i denne artikkelen.

## **Teoretiske og fagdidaktiske perspektiv på kulturarv**

En kan tenke seg at en balansert tilnærming til forholdet mellom den individuelle og den kollektive identiteten kan belyses via det Charles Taylor (1985, 1992) kaller for en moderne dialogisk identitet:

*(The individual) is only what he is by virtue of the whole society and civilization which brought him to be and which nourishes him (...) the free individual who affirms himself as such has already an obligation to complete, restore or sustain the society within which this identity is possible*  
(Taylor 1985, s. 205)

Flerkultur bør ikke oppfattes som et ideologisk program eller som resultatet av en politisk ambisjon lenger, men som en sosiokulturell kompleksitet mange samfunn og individer forholder seg til i hverdagen og i hverdagslige praksiser. Dagens sosiale utfordringer er mer knyttet til «rommet» enkelte samfunn gir (eller ei) til det flerkulturelle eller til forståelsen man har av dette fenomenet; med andre ord, hvordan det flerkulturelle defineres og integreres i det sosiopolitiske, kulturelle og

utdanningspolitiske landskapet. Kymlicka (1989; Kymlicka & Norman 2010) snakker om en nødvendig «marketplace of values» som vilkår og som felles verdigrunnlag for ethvert samfunn hvor man forsøker å etablere en balansegang mellom individuelle friheter og samfunnet. Den utfordrende balansegangen mellom det individuelle og det kollektive, eller mellom det private og det offentlige, er like mye et resultat av et økende fokus på individuelle «krav» som en svekkelse av nasjonalstaten som samfunnsmodell i en stadig mer globalisert og dynamisk verden.

Identitet er et vanskelig begrep som krever en dynamisk tilnærming og forståelse. Når Gee (2000) foreslår et firedelt identitetsparadigme som knyttes til både prosesser og maktperspektiv, er det et forsøk på å synliggjøre det dynamiske i selve begrepet og er på mange måter i tråd med Taylors tilnærming til identitetsforståelse som en moderne dialogisk identitet.

TABELL 1

«*Four Ways to View Identity*» (Gee 2000, s. 99)

Identities	Process	Power	Source of Power
Nature-Identity	developed from a state	forces	in nature
Institution-Identity	authorized by a position	authorities	within institutions
Discourse-Identity	recognized in an individual trait	the discourse	of/with individuals
Affinity-Identity	shared in experiences	the practice	of affinity groups

Det individuelle og det kollektive er i en evig interaksjon og påvirker hverandre. Et interessant aspekt ved Gee sin tilnærming til identitet, er nemlig at det dialogiske (forhold mellom individ og dets sosiokulturelle kontekst) egentlig blir til noe polyfonisk siden disse fire identitetene vil overlape hverandre i mange ulike situasjoner og kontekster. I lys av en slik dynamisk tilnærming til identitetsforståelse utfordres «kulturarv» fra ulike hold. På et individuelt plan kan kulturarv defineres som resultatet av en biologisk prosess («nature-identity»). På et individuelt og et kollektivt plan vil kulturarv være avhengig av måten institusjonen definerer identiteten på («institution-identity»), av måten språket, ytringen eller diskursen fremstiller identiteten på («discourse-identity»), men også av måten enkelte grupper deler eller praktiserer en bestemt identitet på («affinity-identity»). I denne artikkelen er analysen spesielt opptatt av å vise hvordan definisjonen av kulturarv presenteres innenfor en bestemt institusjonell kontekst (i skolen og i ulike fag), men også hvordan den fremstilles gjennom en bestemt diskurs (kompetansemål). Sånn sett kan man si at fokuset i denne artikkelen er på kulturarv som konstruksjon definert både som «institution-identity», men også som «discourse-identity» (Gee 2000).

En slik dynamisk forståelse av kulturarv er også avhengig av en ny tilnærming til tidsforståelse hvor fortiden betraktes ikke bare som en forutsetning for samtiden, men også som en *del av* samtiden:

*Heritage is not necessarily about the stasis of cultural values and meanings, but may equally be about cultural change (...) about reworking the meanings of the past as the cultural, social and political needs of the present. Heritage is about negotiation – about using the past, and collective or individual memories, to negotiate new ways of being and expressing identity (Smith 2009, s. 4).*

Når Smith knytter kulturarvsperspektivet til både «bruk av fortiden i samtiden» og til «minnekultur», åpner hun også for en dynamisk definisjon og betraktning av kulturarv og identitetsbegrepet. Det vil si noe som ikke er fastsatt eller fastlåst i en bestemt tidsalder, men som utvikler seg videre i tid og rom: «Heritage is something vital and alive. It is a moment of action, not something frozen in material form» (Smith 2009, s. 83). Sånn sett, og slik Smith skisserer det, kan kulturarven og minnekulturen lett oppfattes som viktige politiske og kulturelle verktøy som er med på å legitimere og rettferdiggjøre en dominerende identitet i samfunnet, men de kan også være «an important resource in challenging received identity and cultural, social values» (Smith 2009, s. 52).

Slike perspektiv har blitt problematisert i uttalelige pedagogiske og tverrfaglige fagdidaktiske studier de siste årene, også i norsk forskning. Flerkultur og mangfold (Pihl, 2010; Westreim, 2011; Westreim & Tolo, 2014), kulturarv og multikulturalitet (Eriksen, 2010; Breidlid, 2012), demokratisk medborgerskap og demokratisk kompetanse (Stray, 2010; Berge & Stray, 2012; Briseid, 2012; Knutsen, 2014; Ohman Nielsen, 2012) er noen av de sentrale begrepene som har vært diskutert i norsk utdanningsforskning.

I sin artikkel «Et ekskluderende vi?» viser Halldis Breidlid (2012) at det finnes noen tydelige motsetninger mellom «det hegemoniske synet blant vestlig orienterte samfunnsforskere i dag» som betrakter identitetsdanning og kultur som prosessuelle mekanismer, dvs. hvor «mennesker konstruerer og rekonstruerer kontinuerlig kulturelle uttrykk, på tvers av tradisjonelle skillelinjer og ut fra nye kontekstuelle erfaringer» (2012, s. 4) og synet på kulturarv som finnes i den generelle delen av læreplanen (GD) som «målbærer et tradisjonelt kulturperspektiv, og der det først og fremst er *kulturarven* som må vernes» (2012, s. 8, forfatteren understreker). Konklusjonene fra Breidlid er dermed klar: kulturarv som begrep brukes upresist i GD, den fører til en fremstilling av mangfold som en «tradisjonell pluralitet» (Skeie 1998), eller et tradisjonelt syn på kulturarv, dvs. som en gruppebasert pluralitet (2012, s. 4) hvor kulturer fungerer i lukkede rom og hvor «de diskursive formasjonene i GD er preget av en «vi» og «de» dikotomi. (...) der den etnisk norske majoritetseleven utgjør den «hjemlige» referansen.» (2012, s. 16).

I Briseids analyse av norske læreplaner mellom 1974 og 2010 (2012) finner man en overlappende problemstilling. Utgangspunktet for Briseids artikkel er fokuset på dilemma mellom pluralisering og fragmentering av samfunnet på den ene siden og oppgaven samfunnet og skolen har med å formidle og å ta vare på «et felles grunnlag som skal romme variasjon» (2012, s. 7). Analysen av KL06 hos Briseid fører til en todelt konklusjon. Først deler han samme analyse som Breidlid. I følge ham, innebærer GD et kommunitaristisk perspektiv på skolens hovedoppgave og handler

om «å forankre elevene i samfunnets grunnverdier og å etablere identitet og tilhørighet hos elevene» (2012, s. 24). I motsetning til det mener Briseid at planene for fag i KL06 innebærer et liberalistisk demokratisyn som fører til et større fokus på individuell kompetanseutvikling og «istandsetting» (2012, s. 25). Briseid analyserer fagplanene ved å understreke både metodefrihet som plasserer ansvaret hos den enkelte lærer og skole, men også individualiserte kompetansemål som utgangspunktet for tilpasset opplæring.

Jeg deler Breidlids bekymring ift. det tradisjonelle synet på kulturarv som gjennomsyses i GD og Briseids konklusjonen når det gjelder måten det liberalistiske synet påvirker demokratioppdragelsen i KL06 i form av metodiske og pedagogiske tilnærminger. Jeg forblir derimot spørrende til måten enkelte læreplaner definerer (eller ei) et «inkluderende vi», for å bruke Breidlis formulering, der kulturarv kan fornyes og forstås på nytt. Det er dette denne artikkelen vil forsøke å svare på ved å analysere kompetansemål på tvers av fag.

I sin artikkel om «Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen» (2012), fokuserer Kjell Lars Berge på koblingen mellom medborgerskap som kompetanse og grunnleggende ferdigheter i KL06. At KL06, i motsetning til L97, har et tydelig fokus på lesing og skriving i alle fag i skolen er et godt utgangspunkt for å styrke elevenes kompetanse i å delta i et aktivt demokrati og spesielt i offentlige debatter (Berge, 2012). Denne kompetansen som noen har kalt for «dannelsesoppdraget» har allikevel, i følge Berge, lenge vært nedprioritert fordi «den dominerende skrivemåten i norskfaget har vært fortelling og ikke argumentasjon.» (Berge, 2012, s. 81). I tillegg til det mener Berge at det er et behov for en større systematisering i KL06 av «opplæring i og til demokratisk medborgerskap som per i dag er plassert litt hulter til bulter i læreplanverket» (Berge, 2012, s.81). I siste delen av analysen min, vil jeg nemlig undersøke i hvilken grad læreplanene implementerer en form for en myndiggjørende prosess gjennom analysen av kompetansemålformulering i norsk, KRLE og samfunnsfaget, siden en demokratisk deltakerkompetanse, som også tar høyde for det flerkulturelle perspektivet (Meld. St. 28), innebærer å kunne vurdere kritisk kunnskapen og kulturen en blir presentert for (Berge, 2012, s. 91). I den forstand vil det også være interessant å se i hvilken grad læreplaner oppfordrer elevene til å utvikle en selvrefleksiv og kritisk (kultur)kompetanse.

## **Kulturarv i hovedformål**

Alle tre fag som er grunnlag for denne artikkelen problematiserer, i fagets hovedformål (FM), forholdet til kulturarv:

*FM1 - I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Således skal faget medvirke til bevisst identitetsdanning og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever. (Udir, 2013)*

*FM2 - Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (...) Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt. (Udir, 2013)*

*FM3 - Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over. Barn og unge i dag møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner. Kristen tro og tradisjon har gjennom århundrer preget europeisk og norsk kultur. Samtidig har humanistiske verditradisjoner gitt kulturarven et videre tilfang. (Udir, 2013)*

I formålet til fagene defineres kulturarv i lys av tre sentrale momenter: gjennom et mer eller mindre dynamisk identitetsparadigme, gjennom tidsperspektivet definert som et mer eller mindre aktualiseringsfenomen (fortid-i-nåtid) og gjennom et mer eller mindre integrert globalt perspektiv.

Formål i læreplaner i norsk, samfunnsfag og KRLE har som felles kjennetegn at de behandler identitet som en tilsynelatende dynamisk størrelse. Samfunnsfag har fokus på «bevisst identitetsdanning» (FM1), læreplanen i norsk er tydelig på «identitetsutvikling» og bruker eksplisitt begrepet «norsk kulturarv» ved å definere det som «en levende tradisjon (...) som skapes på nytt» (FM2), noe som tydelig minner om Smiths definisjon av kulturarv. KRLE på sin side knytter kulturarvsproblematikk til kristen tro og tradisjon *samt* humanistiske verditradisjoner, hvor det humanistiske grunnlaget oppfattes som et «videre tilfang» for kulturarv (FM3). I formålet for disse fagene oppleves også tiden som noe dynamisk, der aktualiseringsfaktoren spiller en viktig rolle i kulturen. Kulturen skal med andre ord forstås som en prosess eller et fenomen som ligger *i spenningsfeltet* mellom fortid, nåtid og fremtid. Læreplanen i samfunnsfag har fokus på «det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og nåtid» eller «det tradisjonelle og det moderne» (FM1). Læreplanen i norsk definerer kulturen i et «spenningsfelt mellom det historiske og det samtidige» (FM2), mens formålet i læreplanen for KRLE bl.a. har fokus på «barn og unge i dag» (FM3). Vekt på det globale perspektivet er også ganske tydelig i formål i læreplanene, men i varierende grad. Samfunnsfag nevner det «kulturelle mangfoldet i verden» (FM1), mens formålet i læreplanen i norsk forankrer faget i et spesifikt spenningsfelt «mellom det nasjonale og det globale» (FM2) og læreplanen i KRLE har fokus på kulturforståelse i «ens eget samfunn og (...) i verden over» (FM3).

I disse avsnittene er det også mulig å lese inn noe av kritikken som både Breidlid og Briseid satt lys på i sine respektive analyser; nemlig at det ligger en forventning om at disse skolefagene skal forholde seg til en type «dominerende kultur» definert som «norsk», «kristen», «humanistisk» og «trygg». Allikevel vil jeg si at formålet til disse fagene åpner for en varierende grad av kritisk fornyelse av det som etableres gjennom kulturen. Norsk er kanskje det faget som mest eksplisitt definerer en kritisk tilnærming til kulturarven (Jfr. Smith), dvs. som et dynamisk fenomen; samtidig som den



definerer faget i en klar hermeneutisk fagtradisjon der tekstkompetanse, fortolkning og fornyelse av tekster står sentralt.

I neste del av analysen vil det være interessant å se nærmere på i hvilken grad den relative dynamiske tilnærmingen til kulturarv og kulturforståelse gjennom identitetsperspektiv, tidsperspektiv og det globale perspektivet har blitt konkretisert eller overført til kompetansemålene i læreplanene.

## Fortid i samtid?

Det første aspektet jeg ønsker å undersøke i forhold til kompetansemålene er i hvilken grad kulturen og kulturkunnskapen oppleves som noe dynamisk, dvs. hvor elevene oppfordres til å aktualisere kunnskapen de møter og å knytte refleksjonen rundt kulturspørsmål til sin egen tid (samtid) og egen kontekst, dvs. hvordan fortiden betraktes som en del en samtiden eller analyseres i lys av samtiden. Dette spørsmålet er selvsagt tett knyttet til måten læreren organiserer og planlegger selve undervisningen og er dermed vanskelig å belyse gjennom en analyse av kompetansemål, men kompetansemålene er faktisk med å profilere fagene i en bestemt retning, og det er denne faglige profilen som skal avdekkes gjennom denne analysen.

I samfunnsfaget, allerede etter 4.årstrinn og under hovedområdet «historie», skal elevene være i stand til å reflektere over og problematisere tidsforståelse og fortid-i-samtid. Elevene skal både være i stand til å bruke begrepene fortid, samtid og fremtid om seg selv og om familien sin (KM5), men de utfordres også til «å fantasere» for eksempel om de første menneskene (KM1). Ved å invitere elevene til «å fantasere» over fortiden, åpner man en mulighet for å diskutere kompleksitet i tidens fremstilling og en naturlig kobling mellom fortid og samtid. Fortid-i-samtid er også tydelig fremtredende når elevene oppfordres til «å samtale om hvorfor og hvordan man feirer 17. mai og 6. februar» (KM2). Forsøket på å skape koblinger mellom fortid og samtid virker også relevant i to andre kompetansemål, der elevene skal være i stand til å fortelle hvordan levekår og kjønnsroller har endret seg i et fortid-i-samtid-perspektiv samt at de skal undersøke lokale minnesteder, der fortiden per definisjon «møter» samtiden (KM3, KM4).

*Etter 4. årstrinn*

*KM1 - Samtale om korleis steinalderfolk levde (...) og fantasere om dei første menneska (...)*

*KM2 - Samtale om kvifor og korleis ein feirar 17. mai og 6. februar*

*KM3 - Finne informasjon om og presentere eigen familie for ein til to menneskeraldrar sidan og fortelje om korleis levevis, levekår og kjønnsroller har endra seg*

*KM4 - Kjenne att historiske spor i eige lokalmiljø og undersøkje lokale samlinger og minnesmerke*

*KM5 - Bruke omgrepa fortid, notid og framtid om seg sjølv og familien sin (Udir, 2013)*

Overraskende nok er dette fokuset i mye mindre grad sentralt i kompetansemål etter 7. årstrinn i samfunnsfaget. Kun 3 kompetansemål har fokus på aktualisering av tiden (KM6-KM8), mens de 5 andre har en veldig klar forankring i en bestemt historisk periode hvor hovedfokuset er nemlig å utvikle en historisk kunnskap om en datid, i dette tilfelle «mellomalder, renessanse, opplysningstid», «fra vikingtid til slutten av dansketid» og «første halvdel av 1800-tallet».

*Etter 7. årstrinn*

*KM6 - Beskrive utviklinga i levekåra (...) og framveksten av likestilling i Noreg*

*KM7 - Finne informasjon om greske og romerske samfunn (...) og finne døme på korleis kulturen deira har påverka vår eiga tid*

*KM8 - Framstille oppdagingsreiser europearar gjorde, skildre kulturmøte og samtale om korleis dette kunne opplevast (Udir, 2013)*

Det ene kompetansemålet som er tydelig på å koble fortid og samtid handler om å beskrive utviklingen for levekår for kvinner og menn (KM6), noe som implisitt vil kunne innebære en sammenligning av levekår, uten at det eksplisitt står i kompetansemål. Det handler videre om at elevene skal være i stand til å finne i hvilken grad antikken har påvirket vår egen tid (KM7) og til å simulere hvordan fortiden kunne oppleves (KM8).

Etter 10. årstrinn er det et større fokus på fortid-i-samtid igjen og flere kompetansemål problematiserer dynamikken i tidsforståelse. Det er blant annet tilfelle når man assosierer fortid og samtid ift. utviklingen av livsvilkår og verdier (KM9), når man fokuserer på hvilke (historiske) hendelser har vært sentrale for Norge i dag og hvordan samfunnet kunne ha utviklet seg om det ikke hadde skjedd (KM10); drøfting av diskriminering og rasisme i et historisk og nåtids perspektiv (KM11); utviklingstrekk i norsk historie på 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet og hvordan de påvirker samfunnet i dag (KM12) og fremveksten av velferdsstaten før og i Norge i dag (KM13).

*Etter 10. årstrinn*

*KM9 - Skape forteljingar om menneske (...) i fortid og notid (...)*

*KM10 - Finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis*

*KM11 - Drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv*

*KM12 - Presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie (...) og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag*

*KM13 - Gjere greie for framveksten av velferdsstaten og beskrive trekk ved Noreg i dag (Udir, 2013)*

Hovedområdet historie i samfunnsfaget er det området som tydeligst profilerer faget som tidsaktualiserende. Her forankres historisk kunnskap i en samtid og gjøres relevant i/for elevenes kontekst. Denne tilnærmingen til historisk kunnskap er på

mange måter i tråd med måten Laurajane Smith definerer kritisk kulturarv som en forhandlingsprosess, dvs. en måte å problematisere fortiden, individuelle og kollektive minner for å skape nye forståelser, nye væremåter og nye identiteter (Smith, 2009, s. 4).

Videre er det interessant å observere at kompetansemålene i norsk har i liten grad fokus på fortid-i-samtid, til tross for at formål i faget er tydelig på å fremme koblingen mellom språk og kultur i «et spenningsfelt mellom det historiske og det samtidige» (Jfr. FM2). I hele læreplanen i norsk er det 4 kompetansemål som fremmer på en eksplisitt måte et aktualiserende aspekt.

*Etter 4. årstrinn*

*KM14 - Gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur (...)*

*KM15 - Gi uttrykk for egne tanker (...) fra ulike tider og kulturer*

*Etter 7. årstrinn*

*KM16 - Vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser (...)*

*KM17 - Presentere egne tolkninger av personer (...) (Udir, 2013)*

Etter 4. årstrinn og 7. årstrinn, i begge tilfeller under hovedområde «språk, litteratur og kultur», skal elevene være i stand til å gi uttrykk for egne tanker, opplevelser og tolkninger. Det aktualiserende aspektet i norskfaget innfører på mange måter en ny vei til fortid-i-samtid ved å fokusere på personliggjøring eller individualisering av kulturkunnskapen eleven møter via tekst eller andre multimodale verktøy. Men dette aktualiserende fenomenet er marginalt i norskfaget. I læreplanen i norsk er det i hovedsak lite fokus på historiske perspektiv og man kunne til og med hevde at den, til en viss grad, innfører et ahistorisk eller ikke-kontekstualiserende perspektiv på tekstkompetanse.

Oppbyggingen i læreplanen i KRLE er spesiell i den forstand at de fem store verdens religionene representerer egne hovedområder. I tillegg til disse finner man et hovedområde dedikert til livssyn, et til filosofi og etikk og et til religiøst mangfold (det sistnevnte kun etter 10. årstrinn). Dette gjør at hele strukturen for KRLE er både veldig oppstykket og veldig repetitivt, dvs. at mange av de samme kompetansemål egentlig repeteres på nytt i hvert hovedområde. Med andre ord er det lite fokus i læreplanen på å skape historisk eller kulturell sammenheng/sammenligning mellom religionene eller mellom religionene og «humanisme». I KRLE virker det som at fokuset på fortid-i-samtid og tidsforståelse som aktualiserende er mest implisitt.

*Etter 4. årstrinn*

*KM18 - Beskrive lokale kirker, finne spor av kristendommens historie i lokalmiljøet og i distriktet (...)*

*KM19 - Samtale om familieskikker i hverdag og høytid på tvers av religioner og livssyn*

*Etter 7. årstrinn*

*KM20 - Forklare Bibelens oppbygning, finne fram (...) og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur*

*KM21 - Beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk (...)*

*KM22 - Beskrive tempelet og synagogen og reflektere over deres betydning og bruk (...)*

*KM23 - Beskrive moskeen og reflektere over dens betydning og bruk (...)*

*KM24 - Beskrive tempelet og reflektere over dets betydning og bruk (...)*

*KM25 - Beskrive tempelet og klosteret og reflektere over deres betydning og bruk (...)*

*KM26 - Samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og forholdet mellom generasjonene*

*KM27 - Samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning og kunne drøfte noen moralske forbilder fra fortid og nåtid*

*Etter 10. årstrinn*

*KM28 - Gjøre rede for viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag*

*KM29 - Drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv*

*KM30 - Gi en oversikt over mangfoldet i humanistisk livssynstradisjon, (...) og livssynshumanismens stilling i Norge og verden i dag*

*KM31 - Samtale om (...) og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter*

*KM32 - Diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn (Udir, 2013)*

Etter 4. årstrinn er det særlig to kompetansemål knyttet til hovedområde kristendom og hovedområde filosofi og etikk som forsøker å innføre en form for aktualisering av kulturkunnskap (KM18–19).

Blant alle disse kompetansemålene (KM18–32) er det egentlig 4 kompetansemål som etablerer et reelt eksplisitt forhold mellom fortid og samtid. Forholdet etableres eksplisitt når det fremmes et generasjonelt perspektiv i etiske spørsmål (KM26) og når refleksjonen rundt noen moralske forbilder, kristendommens historie og rundt humanistisk livssynstradisjon forankres både i fortid og samtid (KM27, KM28, KM30).

Ellers er det hovedsakelig et implisitt forhold mellom fortid og samtid som etableres i kompetansemål for KRLE. Dette skjer når religion kommer til uttrykk bla. gjennom familieskikker og når religionen møter kultur og samfunn (KM19, KM20, KM29, KM31, KM32). En implisitt kobling mellom fortid og samtid skjer også via synliggjøring av historiske spor fra fortiden i samtiden (KM18) eller bruk av fortiden i samtiden gjennom religiøse tradisjoner, ritualer eller religiøse bygg (KM21–25).

Et gjennomgående trekk i læreplanene for samfunnsfag og KRLE, ser ut til å være en grunnleggende betraktning av fortiden som en *del av* samtiden, dvs. hvor fortiden forsøkes å forstås i/fra samtiden. Selv om dette forholdet ikke er alltid like eksplisitt,

inviterer mange kompetansemål til en slik dynamisk tilnærming til tidsforståelse. Dette perspektivet er derimot så godt som fraværende fra kompetansemål i norsk. I lys av at norskfaget først og fremst betraktes som et kommunikasjons- og språkfag er et slik funn på ingen måte noe overraskelse. Men i lys av fagets formål virker et slikt funn oppsiktsvekkende. Læreplanen i norsk ser ut til å være den som inneholder det største gapet mellom ambisjonen i faget (formål) og konkretisering av disse ambisjonene (kompetansemål) når det gjelder fortid-i-samtid perspektiv. Med andre ord og gitt denne rammen kan man lure på hvordan faget i praksis skal kunne oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere ved å forandre og skape på nytt kulturarven definert som en levende tradisjon, slik det formuleres i læreplanens formål (Jfr. FM2).

## Den (fler)kulturelle kanon?

Det flerkulturelle og komparative perspektivet knyttet til kritisk kulturarv er også et sentralt element i formålet for samfunnsfag, norsk og KRLE (Jfr. FM1–3) og målet med denne delen av analysen er å se i hvilken grad læreplanene bygger på en kulturell kanon som hovedsakelig defineres i forhold til en nasjonal arena, eller om og hvordan den også rommer andre perspektiv slik som det flerkulturelle, minoritetsperspektivet, andre nasjonale og kulturkomparative perspektiv eller eventuelt globale perspektiv slik formålene i fagene danner grunnlag for.

Læreplanen i samfunnsfaget har et tydelig fokus på det kulturkomparative (KM36–40, KM43, KM45, KM54–58), det mangfoldige og det flerkulturelle (KM33–34, KM44, KM46–47, KM52, KM60–62), minoritetsperspektivet (KM35, KM41–42, KM49, KM51, KM53, KM59) og et mindre fokus på identitetsforståelse og kulturforståelse som metaperspektiv (KM48, KM50).

*Etter 4. årstrinn*

*KM33 - Skape og illustrere forteljingar om menneske som lever under ulike vilkår, og samanlikne levekår*

*KM34 - Gje døme på korleis menneske meiner ulikt, at møte mellom ulike menneske kan vere både gjevande og konfliktfylte (...)*

*KM35 - Beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane*

*KM36 - Samtale om kvifor og korleis ein feirar 17. mai og 6. februar, og fortelje om nasjonaldagane i nokre andre land*

*KM37 - fortelje om viktige landskap og landskapsformer i Noreg og nokre andre land*

*KM38 - Samtale om stader, folk og språk og planleggje og presentere ei reise*

*KM39 - Peike ut og orientere seg (...) og gjere greie for kvifor det er tidsskilnader*

*KM40 - Samanlikne liv og virke i Noreg og i nokre andre land*

*Etter 7. årstrinn*

*KM41 - Gjere greie for korleis dei nordiske statane og Russland trekte grensene på Nordkalotten (...), og korleis dette påverka kulturen og levekåra til samane og forholdet samane hadde til statane*

*KM42 - Gjere greie for nasjonale minoritetar som finst i Noreg (...)*

*KM43 - Bruke atlas, hente ut informasjon (...) og plassere (...) dei tradisjonelle samiske områda (...)*

*KM44 - Registrere flyktingstraumar, forklare kvifor somme rømmer frå heimlandet sitt, og drøfte korleis det kan vere å kome til eit framandt land som flykting*

*KM45 - Samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar (...)*

*KM46 - Samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap*

*KM47 - Gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium (...)*

*KM48 - Gje døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur*

*KM49 - Diskutere formålet med FN og anna internasjonalt samarbeid, også urfolkssamarbeid, og gje døme på den rolla Noreg har i samarbeidet*

*KM50 - Gjere greie for kva eit samfunn er, og reflektere over kvifor menneske søker saman i samfunn*

*KM51 - Gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag*

*Etter 10. årstrinn*

*KM52 - Skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn (...) og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar*

*KM53 - Presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane (...) og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanens kamp for rettane sine*

*KM54 - Gjere greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg*

*KM55 - Gjere greie for kolonialisme og imperialisme og gje døme på avkolonisering*

*KM56 - Lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar*

*KM57 - Undersøkje korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget, (...) i Noreg og i andre land i verda (...)*

*KM58 - Gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land*

*KM59 - Gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar (...)*

*KM60 - Gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar*

*KM61 - Gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme*

*KM62 - Gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn (Udir, 2013)*

Det er likevel interessant å konstatere at hovedvekten i læreplanen for samsfunnfaget er på det «kulturkomparative», dvs. på sammenligning av den norske kulturen med *andre kulturer*. Det finnes lite fokus i kompetansemålene på noe jeg vil kalle for et *indre kulturkomparativt perspektiv*. Et slikt perspektiv er fremtredende i noen få av kompetansemålene knyttet til mangfoldet i samfunnet etter 7.årstrinn (KM46–47), men forblir ganske marginalt i resten av læreplanen. Etter 7.årstrinn inviteres det til å diskutere seksuell orientering, kjærlighet, familie, samliv, uavhengig av en bestemt kulturell kontekst (KM47), mens etter 10.årstrinn oppfordres det til å diskutere samme tematikk i et kulturkomparativt blikk (KM60). En slik observasjon gjelder også for det eneste KM som eksplisitt referer til flerkultur (KM62). Et gjennomgående trekk her er at det flerkulturelle presenteres som «en samling» av ulike kulturer og det mangfoldige sees i lys av ulike kulturer, ikke som en hverdagslig praksis og som en integrert del av en bestemt norsk kultur. Kompetansemålene har i veldig liten grad fokus på å danne en bevisstgjøring hos elevene om at Norge og dagens samfunn er *resultatet* av flerkulturelle interaksjoner i tid og rom, og at å være norsk i dag innebærer *å være flerkulturell og tverrkulturell*. Den «kulturelle variasjonen» som brukes i ny og ne i læreplanene, defineres ikke som en intern komponent i et kollektivt «norsk» fellesskap, men hovedsakelig *i forhold til* andre og eksterne arenaer som per definisjon ikke er norske. De såkalte minoritetene og spesielt Samene defineres også som en egen isolert kultur og aldri som en del av en egentlig flerkulturell og polyfonisk norsk identitet/kultur. Slik sett illustrerer kompetansemål i samsfunnsfag ganske godt en forståelse av det flerkulturelle som en gruppebasert pluralitet (Jfr. s. 5).

Det finnes ikke mange kompetansemål som tar opp det flerkulturelle eller det kulturkomparative temaet i læreplanen for norsk. Ingen kompetansemål etter 2.årstrinn problematiserer dette perspektivet.

*Etter 4. årstrinn*

*KM63 - Forstå noe svensk og dansk tale*

*KM64 - Samtale om sanger, (...) på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk*

*KM65 - Gi uttrykk for egne tanker om språk, (...) i tekster fra ulike tider og kulturer*

*Etter 7. årstrinn*

*KM66 - Lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet*

*KM67 - Lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene*

*Etter 10. årstrinn*

*KM68 - Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk*

*KM69 - Gjengi innholdet (...) i et utvalg tekster på svensk og dansk*

*KM70 - Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, (...) framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk (Udir, 2013)*

Noen kompetansemål fokuserer på det kulturkomparative med hensyn til svensk og dansk (KM63, KM66, KM68–69), men disse tar utgangspunkt i funksjonelle ferdigheter, slik som å kunne lese, å forstå tale eller å lytte til. Ingen av disse kompetansemålene tematiserer kulturforståelse som sådan. Tre kompetansemål (KM64, KM67, KM70) tar opp kulturkomparative perspektiv med referanse til både samisk og andre språk, men ingen av dem problematiserer eksplisitt flerkulturelle tematikker som iboende norsk. Læreplanen i norsk i grunnskolen har ellers lite fokus på andre internasjonale tekster, kulturer og språk.

Man kan selvsagt forstå at hovedfokus i norskfaget skal være på det norske språket og på funksjonelle og kommunikative ferdigheter. Man kan likevel reagere på at kompetansemålene i faget i så liten grad henger sammen med hovedformålet (FM2) slik det er definert i læreplanen og spesielt har så lite fokus på kulturforståelse generelt, til tross for at det ene hovedområdet kalles for «språk, litteratur og kultur». Etter å ha gjennomgått kompetansemålene knyttet til norsk, kan en lure på hvordan man kan definere norskfaget i skolen som et fag som «befinner seg i spenningsfeltet (...) mellom det nasjonale og det globale» og at dette faget vil kunne bidra til å få elevene til å «se norsk språk, kultur og litteratur i (...) et internasjonalt perspektiv», som kan gi dem en «større forståelse for det samfunnet de er en del av» (FM2).

I læreplanen i KRLE kan man si at det kulturkomparative er et grunnleggende og implisitt trekk for mange kompetansemål i faget, og gjelder alle kompetansemål knyttet til de fem verdensreligionene (tilsvarende 5 hovedområder). Å få elevene til å forstå religion som et kulturfenomen i et klasserom der ulike religiøse bakgrunner er representert, innebærer per definisjon å være i stand til å skape nysgjerrighet og interesse for andre livsstiler og livssyn. Når fokuset i læreplanen for KRLE er like mye på kristendom som det er på de andre verdensreligionene, slik det fortsatt er per i dag, er det gode grunner til å tro at dette faget bidrar til å åpne opp nye perspektiv som per definisjon ikke oppfattes som en del av den nåværende nasjonale kulturelle kanon. Men slik KRLE-faget er definert per i dag i læreplaner er heller ikke helt uproblematisk. Gjentatte ganger har det vært debatter bla. om hvordan faget skulle defineres, hvor mye kristendommen skulle vektlegges i læreplanen i forhold til de andre religionene og hvor mye filosofi, etikk, livssyn læreplanen skulle inneholde.<sup>1</sup>



Disse debattene kan også på mange måter ses i sammenheng med en form for en ny konservatisme, et uttrykt behov hos enkelte for å fortsette å definere seg selv innenfor en *nasjonal* samhörighet der religion, i en tradisjonell forstand, fortsatt oppleves som nødvendig grunnlag og noe som skal «vernes».

Utover kompetansemål knyttet til de fem verdensreligionene er det tydelige tegn på flerkulturalisme og mangfold i de tre andre hovedområder i KRLE og på alle årstrinn. Selv om det flerkulturelle blir i hovedsak belyst gjennom det flerreligiøse i KRLE er det også interessant å observere at andre form for mangfold blir poengtert. Kompleksiteten i moderne samfunn i læreplanen for KRLE blir illustrert gjennom mangfoldige livssyn (KM71, KM74, KM76, KM80, KM82, KM83, KM85), ulike familieformer (KM75), forhold mellom kjønnene og kjønnsidentitet (KM75, KM81), og det essensialistiske synet på kulturen blir motvirket gjennom et tydelig fokus på etikk (KM75), respekt og toleranse (KM72), rettigheter og likeverd (KM73, KM78), antirasistisk arbeid (KM77) samt diskusjoner, refleksjoner og samtaler om identitet, livstolkning og kultur (KM76, KM79, KM80, KM81, KM86).

*Etter 4. årstrinn*

*KM71 - Samtale om familieskikker (...) på tvers av religioner og livssyn*

*KM72 - Samtale om respekt og toleranse (...)*

*KM73 - Bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd (...)*

*Etter 7. årstrinn*

*KM74 - Samtale om hva et livssyn kan innebære*

*KM75 - Samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og forholdet mellom generasjonene*

*KM76 - Samtale om etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter i Norge og reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet*

*KM77 - Diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme*

*KM78 - Forklare viktige deler av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (...)*

*Etter 10. årstrinn*

*KM79 - Reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur (...)*

*KM80 - Føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn*

*KM81 - Reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur*

*KM82 - Reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap*

*KM83 - Vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger (...)*

*KM84 - Samtale om og forklare hva religion er, og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter*

*KM85 - Vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål (...)*

*KM86 - Diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn (Udir, 2013)*

Etter en slik gjennomgang av kompetansemålene i samfunnsfag, norsk og KRLE, kan man lett se at disse fagene følger ulike veier til det flerkulturelle og det kulturkomparative. Samfunnsfaget har et tydelig kulturkomparativt utgangspunkt og ikke noe stort fokus på det flerkulturelle som «indre fenomen» i samfunnet eller som iboende fenomen i den norske kulturen. Norskfaget har overraskende lite fokus på spørsmål knyttet til flerkultur og/eller kulturforståelse og er uten tvil det faget som igjen innfører det største gapet mellom formål i faget og kompetansemål når det gjelder det flerkulturelle og det kulturkomparative aspektet. KRLE er derimot det faget som har den klareste forankringen i flerkulturelle problemstillinger eller problemstillinger knyttet til mangfoldet i samfunnet. Det kan selvsagt være en utfordring for utdanningssystemet at det flerkulturelle virker først og fremst knyttet til et flerreligiøst perspektiv og ikke tar utgangspunkt i et bredere kulturbegrep ved blant annet å integreres mer eksplisitt i andre fag.

Jeg har vist tidligere at Breidlid (2012) og Briseid (2012) karakteriserte den generelle delen av læreplanen som kulturkonservativ eller kommunitaristisk, analysen av kompetansemålene bekrefter til en viss grad denne analysen og i mye større grad enn det formål til fagene impliserte. Etter en slik tverrfaglig analyse av kompetansemål i læreplaner kan en foreløpig konklusjon være at det flerkulturelle, forstått som iboende norsk, ikke virker systematisk integrert i læreplanene og er hovedsakelig tematisert rundt en gruppebasert pluralitet eller som kulturkomparativt.

## **Kritisk kompetanse?**

I neste og siste del av analysen blir følgende spørsmål stilt: «I hvilken grad fokuserer kompetansemål i norsk, samfunnsfag og KRLE på utvikling av en *kritisk kompetanse* hos elevene?».

Kritisk kompetanse innebærer at elevene skal være i stand til å utvikle en kritisk og selv-kritisk refleksjon overfor informasjonen og kunnskapen de møter. Det vil si at måten kompetansemål formuleres på, åpner for en form for problematisering og myndiggjøring hos elevene. Kritisk kompetanse i denne artikkelen defineres i lys av kritisk literacy-begrepet og tradisjonen utviklet blant annet av Paolo Freire:

*Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context. (Freire & Macedo, 1987, s. 29)*

Spørsmålet om kritisk kompetanse analyseres videre i lys av verbbruk i kompetansemålene (Tabell 2). Tabell 2 viser en detaljert oversikt over hvilke verb

som brukes og hvor mye de brukes (antall forekomster) i læreplaner. For å kunne analysere videre data samlet i tabell 2, har jeg kategorisert verbene i forhold til hvilken type kompetanser de fokuserer på. I den sammenheng har jeg identifisert tre kompetanser:

Kategori I inneholder verb som beskriver en «kognitiv grunnleggende kompetanse», eller det UNESCO definerer som «core cognitive skills» (UNESCO 2015, s. 316). I læreplanene oversettes en slik kompetanse gjennom verb som lytte, fortelle, skrive, lese, samtale om, finne.

Kategori II inneholder verb som beskriver en «strategisk kompetanse», hvor eleven skal vise en kapasitet til å ta kunnskapen i bruk for å gjennomføre en bestemt oppgave eller handling. I læreplanene oversettes en slik kompetanse gjennom verb som forstå, bruke, beskrive, presentere, gjør rede for, forklare, sammenligne. Disse verbene fokuserer ikke på elevenes konstruksjon av egne meninger eller selvrefleksive tanker. En strategisk kompetanse, slik jeg definerer det, innebærer å kunne gjengi eller reproducere et eksisterende innhold.

Kategori III inneholder verb som beskriver en «kritisk kompetanse» og som innebærer en høyere grad av problematiserende og abstraherende tilnærming til kunnskapen eller informasjonen. Eksempler på slike verb brukt i kompetansemålene er diskutere, kommentere, analysere, argumentere, tolke, reflektere over, vurdere og drøfte.

TABELL 2

*Verbbruk og antall verbforekomst*

	<b>KRLE</b>	<b>Norsk</b>	<b>Samfunnsfag</b>
<b>KOGNITIV KOMPETANSE</b>			
Lytte	2	7	
Fortelle <sup>2</sup>	11	9	4
Skrive <sup>3</sup>		16	4
Lese		8	2
Ta ordet, uttale <sup>4</sup>	2	4	
Samtale om <sup>5</sup>	30	13	11
Finne, gjenkjenne <sup>6</sup>	20	20	20
<b>STRATEGISK KOMPETANSE</b>			
Forstå		5	
Kjenne til, plassere, lokalisere	1	2	8
Bruke <sup>7</sup>	12	15	9
Beskrive, skrive beskrivende	21	6	16
Presentere, gi en presentasjon <sup>8</sup>	23	5	13
Gjøre rede for, forklare <sup>9</sup>	31	11	46
Sammenligne		3	6
<b>KRITISK KOMPETANSE</b>			
Diskutere, kommentere, gi tilbakemelding <sup>10</sup>	9	10	19
Uttrykke egne meninger, tanker og opplevelser		6	
Vise respekt	2	1	
Analysere, bruke analyse, skille mellom	1	2	3

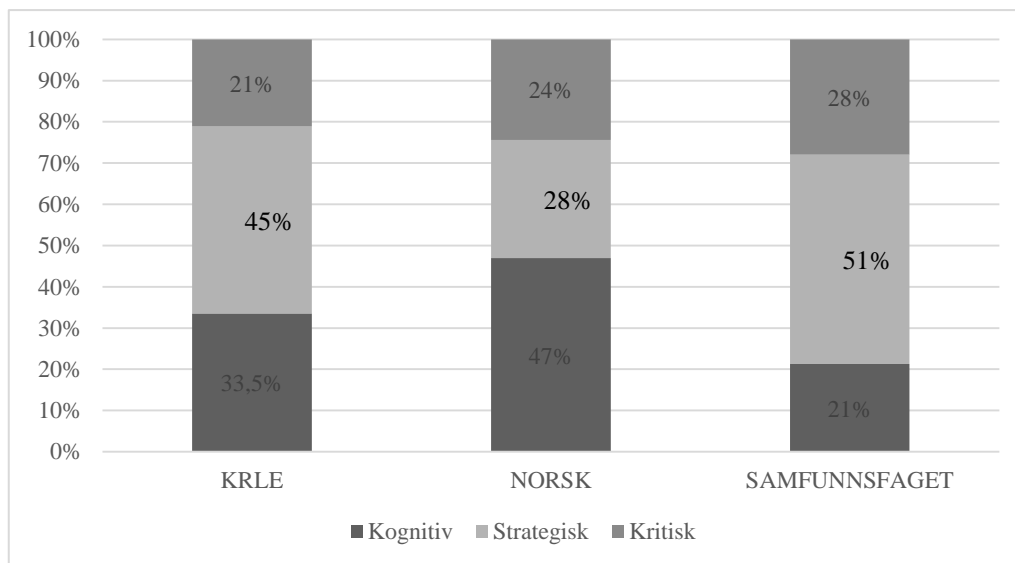
Argumentere, begrunne, skrive argumenterende		3	2
Tolke, presenter egne tolkning		3	2
Reflektere over, skrive reflekterende, fantasere	15	7	5
Vurdere		6	6
Drøfte, stille opp oppklarende og utdypende spørsmål	14	2	17
Antall verbforekomst	194	164	193

Til sammen forsøker disse kategoriene å skissere en mulig læringsprosess eller læringskurve som går fra en bevisstgjørende prosess til en myndiggjørende prosess der eleven får mer og mer autonomi i forhold til kunnskapen de blir presentert for og dermed får anledning til å bli mer og mer kreativ: «To study is not easy, because to study is to create and re-create and not to repeat what others say» (Freire & Macedo, 1987, s. 77). I den forstand impliserer disse kategoriene at læringsprosessen fra bevisstgjøring til myndiggjøring utvikler seg fra kunnskap*stilegnelse* til en aktiv kunnskap*produksjon*: «(...) reading the word is not preceded merely by reading the world, but by a certain form of writing it or rewriting it, that is, of transforming it by means of conscious, practical work.» (Freire & Macedo, 1987, s. 35). Slik sett virker denne kategoriseringen i tråd med tankegangen bak oppbyggingen av læreplaner som fokuserer på utvikling av kognitive ferdigheter på lavere trinn (etter 2. og 4. trinn) og mer komplekse og kritiske ferdigheter på høyere trinn (etter 7. og 10. trinn). Dette aspektet er tydelig fremhevet når man ser på fordelingen av disse kategoriene ift. de ulike trinn i de respektive læreplanene. Verb som hører til kategori I er overrepresentert i kompetansemålene for 2. og 4. trinn, mens kategori III er tydelig representert i kompetansemålene for 7. og 10. trinn. Verb som defineres under kategori II er derimot ganske godt representert på alle trinn og jevnt fordelt.

En slik kategorisering vil bære i seg en viss begrensning fordi kategoriene ikke kan oppfattes som absolutte og fordi kompetanser de referer til overlapper hverandre i enkelte sammenhenger. Med andre ord kan det være mange forskjellige måter «å samtale om» eller «å diskutere». Innen samme kategori finnes det egentlig mange ulike kompetanser og kan også innebære ulike grad av måloppnåelse av både kognitiv, strategisk eller kritisk kompetanse.

Det som er interessant med en slik kategorisering av verbbruk er at den gir oss mulighet til å se nærmere på hvordan disse kompetansene fordeler seg innenfor hvert fag og på tvers av fagene. I tillegg til en ren informativ verdi gir en slik kategorisering mulighet til å se om eller i hvilken grad fagene definerte gjennom læreplanene og kompetansemålene kan virke utfyllende i forhold til hverandre.

Norsk er det faget som har det tydeligste fokuset på kognitiv kompetanseutvikling, samfunnsfaget og KRLE har et overordnet fokus på strategisk kompetanseutvikling. Samfunnsfaget, norsk og KRLE har derimot omtrent like mye vekt på kritisk kompetanse med mellom 21–28% av verbbruk (Figur 1).



FIGUR 1

*Verbbruk og kompetansekategorisering*

Det er sentralt at fagene i skolen inneholder ulike epistemologiske tilnæringer til kunnskap- og kompetanseutvikling. Allikevel viser analysene at fokus på kritisk kompetanseutvikling i disse fagene, dvs. en evne til formulere egne refleksjoner og egne meninger ikke er et overordnet fokus. Sånn sett kan man si at KRLE, norsk og samfunnsfaget har et mye større fokus på kunnskapstilen (kognitiv og strategisk kompetanse) enn på kunnskapsproduksjon (kritisk kompetanse).

Når man ser nærmere på fordeling av verbbruk knyttet til kritisk kompetanse er det tydelig at KRLE og samfunnsfaget har et større fokus på verb som diskutere, reflektere over og drøfte, mens norskfaget bruker et bredere spekter av verb knyttet til kritisk kompetanse. I norskfaget skal elevene både diskutere, kommentere, gi tilbakemelding, uttrykke egne meninger, analysere, argumentere, begrunne, tolke, reflektere over, vurdere og drøfte. Mens KRLE og samfunnsfaget virker å ha en tydelig profil som refleksjonsfag knyttet til kritisk kompetanse, foreslår norskfaget en mer flersidig tilnærming til kritisk kompetanse og forsøker å profilere seg både som *reflekterende* og *argumenterende* fag. Spørsmålet som kan stilles i denne sammenhengen er nemlig om det ikke er en fare med å ville fange så bredt når det gjelder kritisk kompetanseutvikling i norskfaget. Risikoen er at det kritiske aspektet i faget utvannes med så mange ulike mulige innfallsvinkler, spesielt når dette fokuset ikke er i utgangspunktet overordnet.

Det ville kanskje ha vært en fordel om kritisk kompetanse kunne ses og organiseres mer systematisk på tvers av fagene, nettopp for å fremme dybde læring slik bla. Ludvingsenutvalget har vist til:

*Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Elevenes kunnskap om og forståelse av det de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdelæring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. (NOU2015: 8, s. 12)*

## Konklusjon

Spørsmålet denne artikkelen ønsket å få svar på var: «I hvilken grad defineres kulturarv som et dynamisk og kritisk begrep i grunnskolen?». En dynamisk tilnærming til kulturarv forstås i denne artikkelen som et nødvendig grunnlag for utdanningssystemet i ethvert demokratisk samfunn og innebærer et tydelig fokus på en kritisk kulturforståelse. Analysene fører til følgende funn. For det første, i læreplanene i samfunnsfag og KRLE, finnes det en grunnleggende betraktning av fortiden som en del av samtiden, noe som innebærer en dynamisk tilnærming til tidsforståelse. Dette perspektivet er langt ifra like fremtredende i norskfaget. I lyset av norskfagets hovedformål er et slikt funn overraskende. For det andre, har analysen vist at samfunnsfaget, norsk og KRLE har ulike tilnærminger til det flerkulturelle og det kulturkomparative. Et hovedfunn er at flerkultur i hovedsak forstås, gjennom kompetansemålene og på tvers av fagene, som en gruppebasert pluralitet som innfører en ganske statisk forståelse av identitetsdanning. For det tredje har denne analysen vist at læreplanene i samfunnsfaget, norsk og KRLE hadde et overordnet fokus på kunnskapstilegnelse (kognitiv og strategisk kompetanse), fremfor kunnskapsproduksjon (kritisk kompetanse).

Å forholde seg til kulturarv og identitetsdanning på en dynamisk og kritisk måte bør etter min mening være en sentral oppgave for en grunnskoleutdanning i et demokratisk samfunn og som del av en globalisert verden (Dewey 1916; Freire 1970, 1987; Abdi 2001). Å forstå kulturkompleksitet i et samfunn som en iboende og polyfonisk karakteristikk er noe av det viktigste skolen kan bidra med. Det er grunnleggende for å skape et felles verdigrunnlag i et samfunn uavhengig av etnisk, sosiokulturell eller religiøs bakgrunn. Dette utgangspunktet er også sentralt i hovedformål til disse fagene (på et makronivå).

Å analysere disse perspektivene på tvers av samfunnsfag, norsk og KRLE og i lys av fagenes hovedformål har nemlig gitt oss mulighet til å konstatere at dynamisk kulturarv og kritisk kulturforståelse er perspektiver som ikke systematiseres nok i kompetansemål til fagene (på et mikronivå), med unntak av et tydelig fokus på en dynamisk tidsforståelse i samfunnsfaget og KRLE. Analysene får fram at disse fagene, slik de blir definert gjennom kompetansemålene, er i fare med å fungere i skolen som sosiokulturell «habitus» for å bruke Bourdieus begrep (Bourdieu 1991), ved å foreslå en tilnærming til kulturarv som legitimerer en gruppebasert pluralitet fremfor en polyfonisk identitetsforståelse (Jfr. s. 11) og et større fokus på kunnskapstilegnelse enn på kunnskapsproduksjon (Jfr. s. 15).

Jeg deler Berges oppfatning av KL06 som en literacy-reform som innfører skriving og lesing som sentrale tverrgående og tverrfaglige ferdigheter (Berge 2005). Denne artikkelens hovedbudskap er at det er på tide å stille et oppfølgende spørsmål: nemlig hvilke *literacy* kompetanser bør det norske utdanningssystemet fremme? Kritisk kompetanse eller kritisk literacy (Freire & Macedo, 1987) er en viktig del av vårt sett av kulturelle verktøy som gir oss muligheter for selvrefleksjon og handling, men ser ut til å være lite eksplisitt i læreplanene som har vært analysert i denne artikkelen, dvs. ut ifra et utdanningspolitisk ståsted.

Siden departementet nylig har engasjert et arbeid for å fornye KL06 er det flere refleksjoner som vil være viktige å ta med i betraktning i det videre arbeidet. Et slikt kompetanseområde som Demokrati og medborgerskap for det 21. århundret som fremmes i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, s. 38) er avhengig av en kritisk tilnærming til kulturforståelse og til identitetsdanning, dvs. der elevene får anledning til å skape kulturen, ikke bare reproducerer den. Slike kompetanser ikke kan ses isolert sett, dvs. innenfor et bestemt fagdisiplin, men bør betraktes på tvers av fag innenfor samme kompetanseområder. Å skissere en kritisk kompetanseutvikling på tvers av fagene samfunnsfag, norsk og KRLE vil for eksempel kunne åpne for å profilere norskfaget i et tydeligere kritisk *argumenterende* perspektiv, eller «et retorisk dannelsesperspektiv» (Berge, 2012), mens KRLE og samfunnsfag heller kunne ha fokusert på et kritisk *reflekterende* perspektiv slik analysen har vist at de allerede gjør i dag. Begge perspektivene vil allikevel kunne/måtte ses i sammenheng og vil til en viss grad kunne forholde seg til hverandre i undervisningen. Slik vil fagene kunne fungere utfyllende i et helhetlig og tverrfaglig utdanningsperspektiv og ikke i et «fagdisiplinært vakuum». Et slikt perspektiv virker også mer i tråd med integrerte lærerutdanninger i Norge (både GLU-ene og Lektorutdanningen) som per i dag er i veldig store grad flerfaglige, men kunne ha utviklet et mer tverrfaglig innhold rundt noen sentrale kompetanser nemlig for å oppnå dybdelæring (NOU2015: 8, s. 12).

Signalene fra den nye stortingsmeldingen (Meld. St. 28) virker til en viss grad forvirrende. Den sier både at «fagfornyelsen skal legges vekt på god sammenheng mellom fag» (Meld. St. 28, s. 37) og prioriterer et tverrgående tema som «demokrati og medborgerskap» (Meld. St. 28, s. 38), og samtidig at begrepet «fagovergripende [kompetanser] signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene og ønsker [departementet] ikke å videreføre dette begrepet» (Meld. St. 28, s. 42). For å lykkes med å utvikle en dybdelæring i skolen knyttet til temaet som demokrati og medborgerskap, men også flerkultur og kritisk kompetanse, er man nødt til å reflektere over måten disse implementeres også på tvers av fagene. Artikkelen viser tydelig at enkelte områder trenger en større tverrgående og tverrfaglig refleksjon til kompetanseutvikling i den norske skolen, både innenfor hvert fagdisiplin, men også på tvers av disse.

## Litteraturliste

Abdi, A. (2001). Identity in the philosophies of Dewey and Freire: Select analyses. *Journal of Education Thought*, (35) 2, s. 181–200.

- Assmann, A. (2008). Canon and archive. I: Erl, A. & Nunning, A. (red.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin & New York: Walter de Gruyter. s. 97–108.  
doi: 10.1515/9783110207262.2.97
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Berge, K.L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I: Berge, K.L. & Stray, J.H. (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget. s. 79–101.
- Berge, K.L. & Stray, J.H. (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge* [Internett], 6 (1). Tilgjengelig fra <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1084/963>> [Lest 06.05.2016]
- Briseid, L.G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education* [Internett], 1 (32), s. 50–66. Tilgjengelig fra <[https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse\\_og\\_intensjoner\\_i\\_demokratioppdragelsen](https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratioppdragelsen)> [Lest 05.06.2016].
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Dagbladet* (2010). Merkel: Det flerkulturelle har feilet. [Internett], 16.10. Tilgjengelig fra <<http://www.dagbladet.no/2010/10/16/nyheter/utenriks/tyskland/integrering/innvandring/13871592/>> [Lest 14.04.2015]
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2015). NOU2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). *Melding til Stortinget. Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Eriksen, T.H. (2010). Ethnicity, race and nation. I: Guibernau, M. & Rex, J. (red.), *The Ethnicity Reader*. Cambridge: Polity Press. s. 17–26.



Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Reading the Word and the World*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

doi: 10.4324/9780203986103

Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*. 25, s. 99–125.

Jenssen, G.K. (2008). Ønsker mer fargerik 17. Mai. *NRK.no* [Internett], 08.04.

Tilgjengelig fra <<https://www.nrk.no/ostlandssendingen/onsker-mer-fargerik-17.-mai-1.5329340>> [Lest 02.09.2016]

Kjeldstadli, K. (2014). Retten til en skole : utdanning for et sammensatt samfunn. I: Westreim, K. & Tolo, A. (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Fagbokforlaget. s. 5–9.

Knutsen, K. (2014). Local history and democratic competence. An analysis of teaching plans for the social sciences and history. *Heimen* [Internett], s. 38–48.

Tilgjengelig fra

<[https://www.idunn.no/heimen/2014/01/lokalhistorie\\_og\\_demokratisk\\_kompetanse\\_en\\_analyse\\_av\\_laere](https://www.idunn.no/heimen/2014/01/lokalhistorie_og_demokratisk_kompetanse_en_analyse_av_laere)> [Lest 05.06.2016].

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. & Norman, W. (2010). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.

*Le Figaro* (2011). Sarkozy: le multiculturalisme, un échec. [Internett], 10.02.

Tilgjengelig fra <<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2011/02/10/97001-20110210FILWWW00731-sarkozy-le-multiculturalisme-un-echec.php>>, [Lest 14.04.2015]

Meld. St. 28 = Se Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2016).

NOU2015:8 = Se Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2015).

Ohman Nielsen, M.B. (2012). Demokratikompetanser fra den digitale offentligheten og det diskursive demokratiet. I: Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S. & Haugaløkken, O.K. (red.), *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryste, C. (2008). To av tre vil bare ha norske flagg. *Aftenposten* [Internett], 22.04.

Tilgjengelig fra: <<http://www.aftenposten.no/norge/To-av-tre-vil-bare-ha-norske-flagg-17-mai-301804b.html>> [Lest 02.09.2016]

Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: NTNU.

Smith, L. (2009). *Uses of Heritage*. London: Routledge.

Stray, J.H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for graden Ph.d. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Taylor, C. (1985). *Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers II*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1992). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

*The Independent* (2011). Cameron: my war on multiculturalism. [Internett], 05.02. Tilgjengelig fra <<http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/cameron-my-war-on-multiculturalism-2205074.html>> [Lest 14.04.2015]

Udir 2013 = Utdanningsdirektoratet (2013). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra <[www.udir.no/lareplaner](http://www.udir.no/lareplaner)> [Lest 23.06.2016]

UNESCO (2015). *Education for All Global Monitoring Report (2000–2015)*. Paris: UNESCO. Tilgjengelig fra <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>> [Lest 23.06.2016].

Vikås, M. mfl. (2008). Fabian tillater alle flagg på 17.05. *Verdens Gang* [VG] [Internett], 24.04. Tilgjengelig fra <<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/fabian-tillater-alle-flagg-paa-17-mai/a/519463/>> [Lest 02.09.2016]

Westreim, K. (2011). Den flerkulturelle skolen – ressurs og utfordring. I: Postholm, M.B., Haug, P., Munthe E. & Krumsvik R.J. (red.), *Elevmangfold i skolen 1–7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Westreim, K. & Tolo A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Fagbokforlaget.

---

## Endnotes

<sup>1</sup> Siste debatt dukket opp etter at Kristelig Folkepartiet som samarbeidspartiet i regjering foreslo å vektlegge mer kristendom enn de andre religionene i KRLE-undervisning (55%) og å endre navn fra RLE-faget til KRLE hvor «K» skulle stå for «Kristendom». 22. Oktober 2014, ble det kjent at nye RLE-faget skulle hete KRLE. Det ble også kjent at kravet om 55 prosent kristendom ble droppet, men at KRLE skulle inkluderes i pedagogisk og elevkunnskap (PEL-faget) i grunnskolelærerutdanningene.

<sup>2</sup> I tillegg til fortelle: uttrykke seg, gjenfortelle, skrive fortellende

<sup>3</sup> Sammen med strukturere tekster, variere ordvalg i skrivning, lage/skape tekster, mestre ortografi, eksperimentere med skrivning

<sup>4</sup> Sammen med leke, improvisere og eksperimentere med rim/lyder, trekke lyder, variere stemmebruk, uttale

<sup>5</sup> Sammen med samhandle

<sup>6</sup> Sammen med gjengi, innhente, utforske, søke, lagre, gjenfinne, referere, oppsummere, velge ut, registrere, sitere

<sup>7</sup> Sammen med gjør bruk, nytte, kombinere, følge opp

<sup>8</sup> Sammen med gi en oversikt, opptre, framstille

<sup>9</sup> Sammen med belyse, vise hvordan, gi eksempler på

<sup>10</sup> Sammen med gi respons, vise evne til dialog, videreutvikle innspill fra andre