

# Populærkultur i Religion og etikk

---

En kvantitativ undersøkelse av læreres bruk av populærkultur i undervisningen i  
Religion og etikk på offentlige videregående skoler

Hildegunn Lone Eriksen



Masteroppgave i religionsvitenskap  
Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religionsvitenskap  
Universitetet i Bergen  
Vår 2017



# Populærkultur i Religion og etikk



# Populærkultur i Religion og etikk

En kvantitativ undersøkelse av læreres bruk av populærkultur i undervisningen i  
Religion og etikk på offentlige videregående skoler

## **Abstract**

This master's thesis seeks to examine how teachers in religious education in public secondary school in Norway use popular culture media. Media and popular culture media have a significant role in today's western society. Hjarvard's mediatization theory and Gilhus's spatial model of religion show that religion in media is an important source in today's western society. The basis for this study is to show that this should, and is, represented in the classroom in religious education.

A quantitative research methodology has been used, where an Internet based questionnaire sent out to gain insight into how popular culture media is used in religious education. The specific popular culture media that is examined in this study is music, documentary, film, TV-series, cartoons and games. The theoretical basis for this study is theories on religion and popular culture, Hjarvard's theory on mediatization of religion, and theoretical concepts from the didactics of religion. This thesis is based on the collected data material from an Internet based self-completion questionnaire. The sample for this project is 23 teachers from secondary schools in Hordaland and Rogaland. The respondents were asked what popular culture media they used, and for what purpose it was used, in religious education.

The data material shows a wide variety of popular culture media being used by the teachers. They also report a variety of reasons to why the specific popular culture media are used in the classroom. The analysis has used the categories partly given by the respondents, and discussed these against some of the theoretical perspectives of this thesis. According to the respondents, some of the functions of popular culture media in the classroom are to be used as a point for discussion and reflection, to make the classes more varied and or repetition, to show examples and illuminate certain themes, for analysis of texts (for music only), and finally, to show an inside perspective from within a religion.

# Innhold

Abstract.....	vi
Forord.....	x
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Læreplanen Religion og etikk .....	4
1.1.1 Lære om og/eller lære av.....	4
1.1.2 Fagets innhold .....	5
1.2 Oppgavens struktur.....	7
<b>2. Historisk bakgrunn .....</b>	<b>8</b>
2.1 Tidligere forskning .....	8
2.2 Religionsfagets historie i Norge .....	10
2.3 Oppsummering.....	12
<b>3. Teori – Religion, populærkultur og didaktikk.....</b>	<b>13</b>
3.1 Populærkultur .....	13
3.2 Medialisering.....	17
3.2.1 Banal religion.....	19
3.2.2 Medialiseringsdebatten .....	20
3.3 Religion her, der, hvor som helst og overalt.....	21
3.4 Representasjon av religion.....	22
3.5 Oppsummering.....	26
<b>4. En kvantitativ forskningsmetode.....</b>	<b>27</b>
4.1 Valg av metode – Survey .....	27
4.1.1 Fordeler og ulemper.....	29
4.2 Spørreskjemaet .....	31
4.3 Utvalget.....	35
4.3.1 Fylkeskommunene.....	37
4.4 Forskningsetikk .....	39
4.4.1 Anonymisering.....	40
4.4.2 Koding .....	41
4.5 Representativitet.....	42
4.6 Pålitelighet og gyldighet.....	42
4.7 Tid .....	44
4.8 Oppsummering.....	44

<b>5. Materiale og analyse.....</b>	<b>45</b>
5.1 Respondentene.....	46
5.2 TV-serie eller dokumentar? .....	48
5.3 Musikk i undervisningen.....	50
5.3.1 Diskusjon og refleksjon .....	52
5.3.2 Variasjon og repetisjon.....	53
5.3.3 Eksempler og belyse temaer .....	54
5.3.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse.....	55
5.3.5 Teksttolkning og innhold .....	56
5.3.6 Alder .....	57
5.4 Dokumentar i undervisningen.....	57
5.4.1 Diskusjon og refleksjon .....	60
5.4.2 Variasjon og repetisjon.....	61
5.4.3 Eksempler og belyse temaer .....	62
5.4.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse.....	63
5.4.5 Alder .....	64
5.5 TV-serier i undervisningen .....	65
5.5.1 Diskusjon og refleksjon .....	66
5.5.2 Variasjon og repetisjon.....	67
5.5.3 Eksempler og belyse temaer .....	67
5.5.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse.....	69
5.5.5 Alder .....	69
5.6 Spillefilm i undervisningen .....	70
5.6.1 Diskusjon og refleksjon .....	71
5.6.2 Variasjon og repetisjon.....	72
5.6.3 Eksempler og belyse temaer .....	73
5.6.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse.....	74
5.6.5 Alder .....	74
5.7 Tegneserier i undervisningen .....	74
5.7.1 Alder .....	75
5.8 Spill i undervisningen.....	75
5.8.1 Alder .....	76
5.9 Oppsummering.....	76
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>78</b>
6.1 Diskusjon og refleksjon.....	78



6.2	Variasjon og repetisjon .....	80
6.3	Eksempler og belyse temaer .....	81
6.4	Innenfraperspektiv og kulturforståelse .....	83
6.5	Vekke følelser og skape fellesopplevelse med elevene.....	85
6.6	Alder.....	86
6.7	Fylkeskommunale forskjeller .....	87
6.8	Undervisningserfaring og valg av populærkultur .....	87
6.9	Oppfatter lærerne det de bruker i undervisningen som populærkultur? .....	89
6.10	Hvilket uttrykk for religion? .....	90
6.11	Jihadisme, ekstremisme og terror .....	92
6.12	Religionskritikk.....	96
6.13	Konfliktperspektiver .....	99
6.14	Vestøl og respondentenes valg .....	101
6.15	Etikk.....	103
6.16	Oppsummering.....	103
<b>7.</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>104</b>
7.1	Oppsummering av forskningsspørsmålene .....	104
7.2	Konklusjon .....	106
<b>8.</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>109</b>
8.1	Oversikt over mediene respondentene bruker .....	118
<b>9.</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>120</b>
9.1	Epost til skolene: .....	120
9.2	Informasjonsskriv:.....	121
9.3	Spørreskjema .....	122
9.4	Oversikt over populærkultur som respondentene bruker .....	127

## Forord

Å skrive masteroppgave har vært en prosess som har vært både artig, spennende, utfordrende og lærerik. Jeg har tilbragt mange og lange kvelder på lesesalen med sterke kaffekopper og knekkebrød og hvitost som matpakke.

Jeg vil først og fremst takke mine respondenter for at de så verdien i prosjektet og kom med verdifulle svar og innsikt. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg har fått mye hjelp på veien mot en ferdig oppgave. Jeg vil rette en spesielt stor takk til min veileder Sissel Undheim som har kommet med inspirasjon, god og verdifull hjelp og har dyttet meg i riktig retning. Tusen takk for din entusiasme og støtte!

Takk til mastersymposiene for verdifull konstruktiv kritikk.

Takk til venner og familie som jeg har kunnet delt glede og frustrasjon med. Takk til familien min som har lest korrektur og hjulpet meg i mål med denne oppgaven. Takk til Maja Bævre og Marit Rye Bjørnås som har lest korrektur og kommet med gode innspill til teksten. Takk til Siri Kleppe, Silje Storviken og Kjersti Siem for oppmuntring og hjelp på veien.

Jeg vil rette en spesiell takk til mine medstudenter for verdifulle samtaler. Takk til Lisa Camilla Frøyshov Fjeldstad, Louise Krupka, Wenche Søreide Rudi, Åse Løvås og Helene Pettersen som har delt kaffepauser med meg. Dere har kommet med hjelp og gode innspill, og ikke minst takk for at jeg har kunnet dele mye frustrasjon og glede sammen med dere. Dere har gjort lesesalshverdagen til en trivelig og fargerik opplevelse.

Uten alle dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen hjertelig takk!

Rindal, mai 2017.



# 1. Innledning

Den teknologiske utviklingen i samfunnet har eskalert de siste årene. Digitale verktøy blir benyttet i de fleste områder av samfunnet i dag, også i skoleverket. I læreplanen i faget Religion og etikk i videregående skole, er en av de grunnleggende ferdighetene at elevene skal ha kompetanse i bruk av digitale verktøy (RE08). Læreplanen i Religion og etikk reflekterer på denne måten samfunnets teknologiske utvikling. Internett har blitt en del av hverdagen hvor nettaviser, digitale postkasser og sosiale medier preger våre liv. Skoler bruker læringsplattformer som Fronter, It's learning og Office 365, og elever i videregående skole får en egen laptop når de starter. Underholdningsbransjen har også forandret seg. Nye tjenester som Netflix, HBO og Spotify har forandret måten vi ser på TV og hører på musikk. Disse nyvinningene gir enkel tilgang til musikk, TV, film og mye mer. Kommunikasjon med omverdenen, underholdning og impulser fra andre land og kulturer kommer tettere på oss enn for bare noen tiår tilbake i tid. Media har blitt en viktig kilde, om ikke hovedkilden, til informasjon om religiøse spørsmål. Religiøs informasjon og opplevelser blir formet etter populære mediesjangeres betingelser (Hjarvard, 2011: 119).

Religion blir oppfattet ulikt fra menneske til menneske. Det er mange problemstillinger og spørsmål som møter en religionslærer når det skal undervises i religionsfaget. Populærkultur og medier kan være med på å fremstille ulike sider av religion og religiøse tema. Derfor vil det være til hjelp å ta i bruk populærkulturelle medier i undervisningen i Religion og etikk.

Religionsundervisning i norsk offentlig skole har vært og er fortsatt et omdiskutert tema. Religionsfaget i grunnskolen har vært særlig mye kritisert. Norge ble i 2007 dømt av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen for brudd på menneskerettighetene i grunnskolens KRL-fag (Lied, 2008: 55). Dette var et obligatorisk fag med begrenset fritaksrett. Fritaksretten er ikke spesifikk, men gjelder generelt for aktiviteter i skolen. Andreassen presiserer at fritaksregelen ikke omfatter kunnskapsinnholdet i faget det undervises i, men skal sikre at elevenes eller foreldrenes filosofiske og religiøse overbevisninger ikke krenkes. Det var etter kritikken fra FN's Menneskerettighetskomite (i 2004) og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (i 2007) at endringene ble gjort (Andreassen, 2015: 95–96). I 2015 ble det ny storm rundt religionsfaget i grunnskolen da den høyreorienterte regjeringen foreslo å endre navnet fra Religion, livssyn og etikk (RLE) til Kristendom,

religion, livssyn og etikk (KRLE). Videre var forslaget at ”om lag halvparten av tiden skal brukes til kristendom” (Regjeringen.no, 2015). Begrunnelsen for dette forslaget var at ”kristendommen spiller en svært viktig rolle i norsk historie og kultur” (Regjeringen.no, 2015). Læringsmålene ble ikke forandret og faget skulle fortsette å ikke være forkynnende. Loven ble sanksjonert 19.06.2015 (Lovvedtak 95 (2014-2015), i: Stortinget, 2015).

Religionsfaget i videregående skole har ikke fått like stor oppmerksomhet, og i sakene som ble tatt opp i instansene nevnt over, var ikke den videregående skolens religionsfag innblandet. Dommen fra Den europeiske menneskerettighetsdomstolen fikk ingen konsekvenser for faget (Andreassen, 2015: 96). Det fins per i dag ingen fritaksordning for religionsfaget på videregående skole og dette faget, som nå heter Religion og etikk, har ikke vært like omdiskutert som religionsfaget i grunnskolen. Religionsdidaktikeren Kari Repstad, universitetslektor tilknyttet Universitetet i Agder, påpeker at noe av grunnen til dette er at det ikke blir undervist i faget før tredje og siste året på videregående skole. Elevene er 18-19 år og myndige og kan vurdere innholdet i undervisningen selv. Foreldrene får da mindre å si om undervisningen og de blir ikke informert i like stor grad av lærerne som i grunnskolen (Repstad, 2014: 23).

Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen er førsteamanuensis i Religion, livssyn og etikk ved Norges Arktiske Universitet. Han hevder også at noe av forklaringen ligger i at videregående skole ikke i like stor grad som grunnskolen blir sett på som en arena for oppdragelse (2012: 69). En annen forklaring er at det i videregående skole helt siden 1974, har vært et bredt anlagt religionsfag (Andreassen, 2012: 69). Videregående skole er ikke obligatorisk slik som grunnskolen er og det vil derfor si at elevene i prinsipp har valgt faget selv. Men selv om videregående skole er frivillig, er Religion og etikk et obligatorisk fag på studiespesialiserende utdanningsprogram, og videregående skole er også et tilbud som gis av den norske stat som er underlagt lovverket (Andreassen, 2015: 97). Det er altså flere grunner til at religionsfaget i videregående skole har fått mindre oppmerksomhet enn religionsfaget i grunnskolen, men her vil nok en av de viktigste grunnene være at det er mindre fokus på dannelse, siden elevene er eldre og i større grad kan vurdere fagets innhold selv.

Ifølge Andreassen, har religionspedagogikken vært delt i to retninger. Begge er bygget på ”vitenskapsfaget teologi/kristendomskunnskap” (Andreassen, 2012: 43). Religionspedagogikken skiller seg fra religionsdidaktikken, som har utgangspunkt i

religionsvitenskapen. Religionspedagogikkens fokus i Norge har vært på at religiøs oppdragelse skulle være sentralt i religionsundervisningen, mens religionsdidaktikkens fokus er på teorier om undervisning og læring, og lar religiøs oppdragelse være opp til familie og religiøse institusjoner (Andreassen, 2012: 43–44). Dette er altså forskjellige forståelser av hva religion og religionsundervisning skal innebære.

Denne masteroppgaven vil belyse hvordan populærkulturelle medier blir brukt i undervisningen i faget Religion og etikk i norsk offentlig videregående skole. Utgangspunktet for dette prosjektet har vært lærere i faget Religion og etikk ved offentlig videregående skoler i Hordaland og Rogaland. Prosjektet plasseres innenfor det religionsdidaktiske feltet og har innslag fra forskningsfeltet om religion og media. I prosjektet fokuseres det på hvilke populærkulturelle medier som blir brukt og hvorfor disse blir brukt, sett ut ifra selvrapporterte svar fra lærere i Hordaland og Rogaland. Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet er:

*Hvordan blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen i Religion og etikk på offentlig videregående skole?*

Dette er en vid problemstilling og det tas derfor også med noen forskningsspørsmål som skal besvares og belyse problemstillingen:

- Blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen?
- Hvilke populærkulturelle medier blir brukt i undervisningen?
- Hvorfor brukes disse populærkulturelle mediene?
- Hvordan representeres religion i undervisningen, gjennom populærkulturen som blir brukt?
- Hva slags religion er det som blir vist?
- Hvilke temaer er det som blir vist/tatt opp?
- Hvordan begrunner lærerne bruken av disse populærkulturelle mediene?

For å svare på disse forskningsspørsmålene har det blitt tatt utgangspunkt i 23 lærere fra offentlige videregående skoler i Hordaland og Rogaland ved selvrapportert bruk av populærkultur i religionsundervisningen. Det har til nå blitt gjort svært lite forskning på benyttelsen av populærkultur i undervisningen i Religion og etikk i offentlig videregående

skole. Slik er håpet å kunne belyse noen spennende tema og bidra med ny innsikt til det religionsdidaktiske feltet.

## 1.1 Læreplanen Religion og etikk

Religion og etikk er et fellesfag på studiespesialiserende utdanningsprogram. Faget kom i den videregående skolen i 2006 med Kunnskapsløftet (Andreassen, 2012: 69). Læreplanen ble ikke gjeldende før i 2008/2009, siden faget bare blir tilbudt på 3. trinn i videregående, men forkortelsen RE08 har blitt valgt, fordi det var det året reformen ble gjeldende. Reformen delte den videregående skolen inn i ulike utdanningsprogram, både yrkesfaglige og studiespesialiserende (Regjeringen.no, 2014). *Religion og etikk* er på det nåværende tidspunkt tildelt 84 timer i skoleåret og er lagt til det tredje året i utdanningsprogram for studiespesialisering (RE08: 3).

### 1.1.1 Lære om og/eller lære av

Ifølge Andreassen, er læreplanene som gjelder i dag preget av tanken om å lære om religioner. Elevene skal bli kjent med verdens og Norges ulike religioner. En grunnleggende tanke i religionsundervisningen er at fordommer blir brutt ned ved hjelp av kunnskap om ulike religioner og kulturer, som igjen fører til mer toleranse og respekt (Andreassen, 2012: 101). Ifølge Andreassen bør et religionsfag ”bidra med kunnskap som kan gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilken betydning og funksjon religion har i dagens samfunn” (Andreassen, 2012: 101). Dette oppnås ved å gi ”saklig, kritisk og distansert kunnskap om religioner” (Andreassen, 2012: 101).

Å lære av religion er noe som ble vektlagt i konfesjonell religionsundervisning. Lære av religion handler om å relatere ulike religioners og livssyns innhold til livene til elevene. I den multikulturelle situasjonen vi er i er det hevdet at man ved å lære av andre religioner og livssyn, kan lære mer om sin egen tilværelse. Ikke bare kan man lære om verdens religioner, men også lære av dem og slik bidra til elevens utvikling (Härenstam, 2000: 147). Dette ståstedet er problematisk i Norges religionsundervisning da elever med klar religiøs tilhørighet kan bli satt i press mellom hjemmet og skolen. KRL-faget ble kritisert for å gjøre nettopp dette, og det er på dette grunnlaget at det i dag vektlegges å lære om religioner i den offentlige skolen. Andreassen oppfordrer til å la trosopplæringen i de forskjellige religionene eller konfesjonelle skoler ta seg av å lære av religion (Andreassen, 2012: 102). I den norske

skolen er altså tanken at man skal lære om religioner. Her kommer det å lære av religioner bare til uttrykk i det Andreassen peker på, som toleranse og respekt. Dette kommer også til uttrykk i læreplanen: ”Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv” (RE08). Andreassen mener at hovedmålet for religionsundervisningen må være å balansere mellom historisk presentasjon og praksis, samtidig som å se religion og livssyn ut i fra forskjellige kulturelle kontekster i dag, for å slik få fram mangfold (Andreassen, 2012: 111).

Som en forlengelse av lære om og/eller lære av kommer også skillet mellom innenfra-/utenfraperspektiv. Skal man presentere religion gjennom de troendes øyne eller skal vi se på religion på avstand? I religionsdidaktikken er det utenfraperspektivet som vektlegges. Grunnen til dette, hevder Andreassen, er for å gi bredde og overblikk når religion og livssyn presenteres (Andreassen, 2012: 104). Det kan likevel være nyttig å supplere med et innenfraperspektiv i undervisningen for å vise variasjon og gi eksempler på stoffet som det undervises i, men det er viktig å være klar over at et slikt perspektiv bare viser en representasjon, mens utenfraperspektivet gir et mer distansert syn på religion og dermed også kan vise at det er flere representasjoner (Andreassen, 2012: 104). Her kan dokumentarer og dokumentarserier om religiøse mennesker være med på å gi et innenfraperspektiv, mens den tradisjonelle tavleundervisningen gir utenfraperspektivet. I analysen vil dette bli tematisert nærmere.

### **1.1.2 Fagets innhold**

Religion og etikk er delt inn i fire hovedområder: Religionskunnskap og religionskritikk, islam og en valgfri religion, kristendommen, og filosofi, etikk og livssynshumanisme. Kristendommen videreføres som et hovedmålområde. Det nye med denne reformen er at islam og en valgfri religion blir skilt ut som et hovedmålområde. Læreplanene fremsetter kompetansemål for hver av de fire områdene (RE08: 2). Hvis vi ser bort ifra etikk, filosofi og livssynshumanisme og religionskritikk, skal det undervises i tre religioner. Faget har mindre bredde enn før, og østlige religioner blir nedtonet i forhold til tidligere læreplaner. Jødedommen, hinduismen og buddhismen kan velges som én valgfri religion. Andreassen peker på det er et spesielt fokus på islam i RE08. Han forklarer videre dette med at religionsundervisningen ser ut til å ha fått funksjon som motvekt til medias og populærkulturens stereotype framstilling av islam (Andreassen, 2012: 75). Læreplanen legger



noen begrensninger for hvilke religioner respondentene i dette prosjektet velger å arbeide med, selv om det også kan være variasjon i hvilke religioner de velger som den valgfrie religionen. Dette gir lærerne litt frihet til å velge hva de vil undervise om, mens kristendom og islam er eksplisitt med i læreplanen. Her kan læreverkene være med å ta valget. Alle læreverkene har islam og kristendom i sitt innhold, men har ulike alternativer når det kommer til den valgfrie religionen. I *Eksistens* (2008) er det buddhismen som er valgt. Læreverkene *Tro og tanke* (2014) og *I samme verden* (2013) har valgt en annen løsning. *Tro og tanke* har valgt hinduisme og buddhisme. Her kan lærerne og elevene selv få valgfrihet og påvirkning på fagets innhold. *I samme verden* har også valgt å presentere flere religioner. De har satt opp jødedommen, hinduismen og buddhismen.

Det som Repstad kaller meddelende undervisning eller forelesninger, er veldig sentralt i skolen. Gjerne brukes det også Power-point eller tavleundervisning i kombinasjon med denne undervisningsformen (Repstad, 2014: 26). Men, som det vil komme fram i analysekapittelet, legger mange lærere vekt på variasjon i undervisningen. Her kan populærkulturelle medier være gode undervisningsverktøy. Formålet med Religion og etikk, slik det er lagt fram i læreplanen, er at det skal være et kunnskapsfag samt et holdningsdannendefag. Læreplanen presiserer at det legges vekt på filosofiske og religiøse tradisjoner i Norge, Europa og internasjonalt, samt at faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder (RE08: 2). Elevene skal få teoretisk og praktisk kompetanse slik at de kan analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger (RE08: 2). Elevene skal tilegne seg mye kunnskap, og ikke minst kunne vurdere og bearbeide det de lærer.

Med Kunnskapsløftet, og dermed også læreplanen for Religion og etikk, ble det framsatt nytt fokus på grunnleggende ferdigheter:

- ”å kunne uttrykke seg muntlig”
- ”å kunne uttrykke seg skriftlig”
- ”å kunne lese”
- ”å kunne regne”
- ”å kunne bruke digitale verktøy” (RE08: 3).

Den siste kategorien med grunnleggende ferdigheter – ”å kunne bruke digitale verktøy” – reflekterer samfunnets utvikling og det er nå forventet at elevene skal kunne bruke digitale verktøy for kunnskapsinnhenting, -bearbeiding og presentasjon, i tillegg til å kunne utøve kildekritikk og etisk skjønn ved bruk av disse verktøyene (RE08: 3). Ved blant annet å bruke digitale verktøy vil elevene ”utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger” (RE08: 1). Digital kompetanse er slik en essensiell ferdighet for elevene og for lærerne i undervisningen og det blir både et læringsmål samt et middel for læring.

Det finnes også samisk læreplan for religionsfaget på videregående skole (RE08-S) som gjelder for det samiske språks forvaltningsområde. I denne læreplanen faller den valgfrie religionen bort og blir erstattet med ”Sirkumpolare urfolksreligioner”. De andre hovedområdene er de samme, men friheten til å gjøre valg angående innholdet er ikke tilstede i denne læreplanen. Resultatet blir da at det bare er kristendom, islam og sirkumpolare urfolksreligioner som det kan undervises i (Andreassen, 2012: 77). Denne læreplanen vil ikke bli nærmere gjennomgått, grunnet at dette prosjektets fokusområde ikke er deler av forvaltningsområdet til det samiske språket.

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven vil videre ha følgende struktur: kapittel 2 vil presentere forskningshistorien og den historiske bakgrunnen til religionsfaget i offentlig videregående skole i Norge. Kapittel 3 tar for seg det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet. Det vil bli lagt frem definisjon på begrepet populærkultur og Stig Hjarvards teori om medialisering av religion vil bli presentert, samt representasjon av religion, og representasjon av religion i undervisningen. I Kapittel 4 blir det gjort rede for de kvantitative metodene som har blitt brukt og refleksjoner rundt dette. Etiske problemstillinger som er knyttet til datainnsamlingen vil også tas opp. I kapittel 5 legges datamaterialet fram, og dette analyseres deretter. Det blir sett på hvilke populærkulturelle medier lærerne bruker og hvordan og hvorfor disse blir brukt i undervisningen. Det blir blant annet sett på lærernes begrunnelser for valg av populærkulturelle medier. I kapittel 6 diskuteres sentrale funn fra kapittel 5 og teoretiske perspektiver dras inn i diskusjonen. I kapittel 7 oppsummeres funnene i en avslutning samt en konklusjon. Det vil bli pekt på interessante momenter som kan brukes i videre forskning på dette feltet, samt noen interessante sitater og reaksjoner fra respondentene, til prosjektet.

## 2. Historisk bakgrunn

Dette kapitlet skal presentere noen sentrale forskere og se på hva som har blitt gjort på dette forskningsfeltet fram til i dag. Videre skal også religionsfagets historie i videregående skole i Norge, bli kort skissert.

### 2.1 Tidligere forskning

Religion, media og populærkultur er et forholdsvis ungt forskningsfelt. Det er bare i de siste 40 årene at denne forskningen har ”slått gjennom” (Lynch, 2005: 1-2) og i dag er dette et voksende forskningsfelt. Det er imidlertid blitt gjort betydelig mindre forskning på media og populærkultur i religionsundervisningen på offentlig videregående skole i Norge.

Jon Magne Vestøl har forsket på norske lærebøker som brukes i religionsundervisningen, samt hvordan film blir brukt i disse: ”The role of movies in Norwegian textbooks. A study of film as artefact in religious education” (2012). Han har tatt for seg lærebøker i religionsundervisningen, inkludert lærerveiledninger og lærebøkers nettsider. Her blir det observert at film er valgfritt og at størstedelen av filmene er fra en vestlig filmtradisjon og omhandler tema som etikk og kristendom. Videre viser Vestøl at informasjon om budskapet og filmens artistiske rolle blir glemt eller i liten grad satt fokus på, når filmer blir brukt for å formidle forståelsen av religiøse problemstillinger eller spørsmål. Han konkluderer derfor med at det er nødvendig å se nærmere på hvordan filmer blir introdusert i undervisningen (Vestøl, 2012: 84).

Forskningen i norsk offentlig skole har i stor grad omhandlet det omdiskuterte faget KRL/RLE (KRLE). Det har blitt forsket en del på det religiøse mangfoldet i klasserommet og representasjonen av religiøse minoriteter i forskjellige fags læremidler. Sistnevnte har blitt trukket fram i en rapport utarbeidet av Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing for Institutt for samfunnsforskning, i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet – *Etniske og Religiøse Minoriteter i Læremidler: Lærer- og Elevperspektiver* (2014). 18 lærere og 27 elever fra et utvalg ungdomsskoler og videregående skoler har blitt intervjuet om bruken av læremidler og om undervisningen i samfunnsfag og i RLE. Det er flere forskjellige skoler med i denne rapporten. En offentlig ungdomsskole fra Vestlandet med få elever med innvandrerbakgrunn. En offentlig grunnskole i Oslo med en etnisk heterogen

elevsammensetning. En privat grunnskole i Oslo med en etnisk heterogen elevsammensetning. En stor offentlig videregående skole i Oslo med etnisk heterogen elevsammensetning, samt en privat videregående skole i Oslo med geografisk, sosioøkonomisk og etnisk mangfold (Midtbøen, m.fl., 2014). De fleste skolene som blir undersøkt i denne rapporten holder til i Oslo, det vil derfor kunne tenkes at resultatene hadde blitt annerledes hadde de valgt skoler fra forskjellige deler av landet.

I rapporten kommer det fram at lærere som underviser om etniske og religiøse minoriteter, supplerer med stoff fra andre kilder enn lærebøkene. Bøkene mangler, ifølge lærerne, vesentlig substans som definisjoner av viktige begreper og nyanser i innholdet. Lærerne viser også til et krav om aktualitet i disse emnene, og at lærebøkene gjerne er utdaterte. Rapporten beskriver stor variasjon i valg av konkrete, alternative læringsressurser. Nettsider som Globalis.no og ndla.no blir nevnt. NRK skole blir nevnt som et veldig bra verktøy, mens avisartikler, dokumentarer, filmer og nettressurser også blir tatt i bruk for å belyse temaer i religionsfaget. Lærerne som har blitt intervjuet oppfatter at ”elevene lærer gjennom identifikasjon og det å kjenne seg igjen”, og at de alternative læringsressursene formidler informasjon fra elevenes samtid. Elevene kan relatere seg til eller kjenne seg igjen i det som blir beskrevet i avisene, på nettet eller i en dokumentar (Midtbøen m.fl., 2014).

Kjersti Holm har skrevet en mastergradsavhandling i Erfaringsbasert Master i RLE/religion og etikk ved Det teologiske menighetsfakultet. Denne heter *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk* (2013). Holm svarer i oppgaven på problemstillingen: ”film i undervisningen generelt, og i faget Religion og Etikk spesielt” med underproblemstillingen ”Kan film i undervisningen være ent [sic] læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?” (Holm, 2013: 3). Holm har tatt i bruk gruppeintervjuer av elever og skriftlige intervjuer av lærere for å belyse problemstillingen. Holm konkluderer med at film fungerer godt som læringsverktøy i undervisningen og øker interessen for temaene som presenteres i filmene, så vel som faget i sin helhet. Et funn Holm trekker fram er at bruk av film gjør at elevene ”opplever andre religioner som spennende og eksotiske”. Her spesifiseres ikke alltid hvilke andre religioner dette er og heller ikke alltid andre religioner i forhold til hva, men det fører imidlertid til at fagets formål blir møtt: refleksjon og sammenligning. Holm konkluderer med at informantene hevder at kunnskap og forståelse fører til respekt og toleranse. Et annet aspekt som trekkes fram er at ulike religioner og livssyn kan, via film, komme til orde. Slik får elevene presentert et innenfraperspektiv. Et tredje funn Holm presenterer, er at

informantene hevder at de visuelle bildene ”fester seg i bevisstheten” på en annen måte enn verbal tekst gjør. Elevene presiserer at film er en del av hverdagen deres og at de tilegner seg fagstoffet bedre når de får det presentert på en kjent arena. Holm presiserer at studien ikke kan forklare entydig om det er elevenes egenskaper eller ”filmmediets beskaffenheter og sterke påvirkningskraft” (Holm, 2013: 66) som gjør at elevene husker godt det som blir presentert gjennom film. Holm fremhever at respondentene og informantene påpeker at film ikke kan ta over for annen undervisning, men kan brukes som variasjon. Læringsutbyttet er også avhengig av filmvalg og hvordan film brukes. Til slutt svarer Holm bekreftende på problemstillingen (Holm, 2013). Holms studie kommer fram til noen interessante funn og dette prosjektet vil samsvare med noen av disse funnene, selv om dette prosjektet omhandler flere typer media, som film, TV, musikk, dokumentar, tegneserier og spill. Dette prosjektet har utartet seg annerledes siden det har en annen problemstilling enn Holm, og da det er valgt en kvantitativ metode for arbeidet med problemstillingen.

Man ser altså at det er gjort lite forskning på religionsfaget i norsk videregående skole, med noen unntak, og det har blitt gjort enda mindre forskning på populærkultur og medier i Religion og etikk. Eksisterende forskning har enten fokusert på religionsfaget i grunnskolen, andre aspekter ved religionsfaget i videregående skole eller andre fag i videregående skole (Se for eksempel: Tallaksen & Hodne, 2014). Dette prosjektet vil dermed bidra med innsikt og interessante funn, da prosjektet belyser hvordan lærere (i Hordaland og Rogaland) tar i bruk populærkultur og media i undervisningen i Religion og etikk.

## **2.2 Religionsfagets historie i Norge**

Religionsfagets historie i norsk videregående skole har gått fra teologi til kristendomskunnskap og over til religion og etikk (Repstad, 2014: 23). Det som i dag heter videregående skole har opp gjennom historien hatt navn som katedralskole, latinskole, lærd skole og gymnas. Skolen var, fram til rundt år 1800, nært knyttet til kirken, hvor det ofte var prester og teologer som underviste og forberedte elevene på prestestudiet. I 1958 ble det opprettet den første utdanningen som skulle utdanne religionslærere, ved Universitetet i Oslo. Universitetsfaget het Kristendomskunnskap og faget kom etter hvert også til Menighetsfakultetet og andre institusjoner (Repstad, 2014: 23).

Fagets utvikling har fulgt utviklingen til samfunnet ved at det først var katolsk presteopplæring, så opplæringen til den protestantiske kirke. Da opplysningstiden kom, ble undervisningen brukt til bredere kunnskapsformidling, før undervisningen i vår tid har blitt tilpasset det flerkulturelle samfunnet (Repstad, 2014: 23).

På 1800-tallet var religionsfaget på gymnaset forankret i kristendommen. Fagets tittel var *Religion*, men dette var ifølge Andreassen (2012:70) fordi religion ble sett på som nesten synonymt med kristendom. På 1800-tallet var religionsfaget tett forbundet med evangelisk-luthersk kristendom, men elever som ikke var medlemmer av statskirken kunne allerede da fritas fra undervisningen i religion (Andreassen, 2012: 70).

I 1935 kom det en ny skolelov. Det ble to typer gymnas (senere videregående skole): ”høyere almenkoler”, som kvalifiserte til universitetsstudier, og realskoler, og begge disse skulle inneholde kristendomskunnskap. Navnet ble forandret fra Religion til Kristendomskunnskap, men innholdet var fortsatt evangelisk-luthersk kristendom. Faget ga derfor fortsatt fritakelse for de som ikke var medlemmer i statskirken. Skoleloven åpnet, i følge Andreassen, opp for at det kunne orienteres om andre religioner selv om kristendommen fortsatt var utgangspunktet for undervisningen (Andreassen, 2012: 70).

I 1974 kom lov om videregående opplæring. Kristendomsfaget hadde stått nesten urørt til nå. Det ble med loven presentert nye læreplaner og faget skiftet navn til *Religion*. Det inngikk nå sammen med de felles allmenne fagene i studieretning for allmenne fag, og fikk tre uketimer på 3. trinn. Fagets innhold ga ca. 1/3 til kristendom, 1/3 til andre religioner og 1/3 til etikk og livssyn (Andreassen, 2012:70–2). I 1974 ble faget konfesjonsfritt med mulig fritak for elever som tilhørte ikke-kristne religiøse samfunn (Repstad, 2014: 24).

I 1996 kom en ny læreplan for religionsfaget i videregående skole. Faget fikk navnet *Religion og etikk* og skulle være mer identitetsskapende enn tidligere. Fagets hovedområder ble ”Levende ikkekristne religioner, Kristendommen, og Livssyn, filosofi og etikk”. Kristendommens dominerende plass ble begrunnet med dens plass i den norske kulturen (Andreassen, 2012: 73). Dette er en begrunnelse som har blitt brukt både i læreplanene både i videregående skole og i grunnskolen. Religion og etikk har i dag ikke fritaksordning siden det er et fag på lik linje med de andre fagene i videregående opplæring. Faget har også mulig muntlig eksamen (Repstad, 2014: 24). Med opplæringsloven i 1998 (med senere endringer)

kom det føringer for hva opplæring i norsk skole skulle innebære for kunnskap, verdier og ferdigheter. Opplæringens utgangspunkt er kristen og humanistisk tradisjon og arv (Repstad, 2014: 24).

Læreplanene er viktige for å se blant annet hva målene for fagene har vært opp gjennom historien. I læreplanen for religionsfaget i videregående skole i 1896 ble det lagt vekt på at elevenes religiøse liv skulle styrkes gjennom kunnskap. I 1976 var målet i fagplanen at faget skulle være identitetsskapende og kognitivt dannende, samt gi dypere forståelse av kristendommen. I tillegg skulle det undervises i det religiøse livet i verden hvor det ikke nødvendigvis bare var de kristne verdiene som skulle forstås og respekteres. Gymnaset/videregående skole ble det første møtet med undervisning om kristendommen som en religion blant flere. Fokuset var ikke lengre bare på individet, men mer på samfunnet (Repstad, 2014: 24–25). I 1994 kom det en ny læreplan hvor det globale perspektivet ble enda mer styrket. Eleven skulle få kunnskap om kristendommen, tre verdensreligioner, nyreligiositet eller en fjerde religion. Læreplanen definerer detaljert hva som skulle læres på hvert hovedmål (Repstad, 2014: 25). Kunnskapsløftets læreplan fra 2006 klargjør at det skal undervises i kristendommen, islam og en valgfri religion. Denne læreplanen er mer åpen og mindre detaljstyrt. Nå er det læreren som skal vurdere hva som er sentralt å undervise i. Elevene skal drøfte, analysere, vurdere og tenke gjennom holdninger. Læreplanen er bred og inneholder religions sosiologi, filosofi, religionskritikk, livssyn og etikk. Her skal elevene og lærerne se på det lokale, det nasjonale og det globale (Repstad, 2014: 25).

## 2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har sentrale forskere innenfor dette forskningsområdet blitt presentert samtidig som forskningen som har blitt gjort på dette feltet, har blitt lagt fram. Den foreliggende forskningen på feltet har hovedsakelig fokusert på religionsfaget i grunnskolen eller andre fag i videregående skole. I tillegg til den tidligere forskningen, har historien til religionsfaget på videregående skole i Norge blitt presentert kort. Faget har gått fra teologi til kristendomskunnskap og videre til dagens fag: religion og etikk. Videre vil ulike teorier og teoretiske begreper bli presentert og forklart i kapittel 3.

### 3. Teori – Religion, populærkultur og didaktikk

Dette kapittelet vil ta for seg de teoretiske perspektivene som blir brukt i denne oppgaven. Først presenteres begrepet populærkultur, og hvilken betydning det har for dette prosjektet. Videre presenteres Gilhus' religionsmodell og Hjarvards teori om medialisering av religion, samt styrker og svakheter ved denne. Til slutt vil forskjellige perspektiver på representasjon av religion, og representasjon av religion i undervisningen, bli presentert. Noen av disse teoretiske perspektivene vil bli tatt opp igjen i analysen av datamaterialet.

#### 3.1 Populærkultur

Å definere *populærkultur* er ikke så lett som man kanskje kan tro. Populærkultur har mange ulike komponenter, og det er vanskelig å konstruere en definisjon som dekker alle sidene av begrepet. Det er ifølge Gordon Lynch uenighet rundt betydningen av begrepet *populærkultur* og det har, i likhet med begrepet *religion*, blitt brukt forskjellig av ulike forskere ut i fra ulike forskningsprosjekter og kontekster (Lynch, 2005: 2).

De norske professorene i religionsvitenskap, Dag Øistein Endsjø og Liv Ingeborg Lied har sammen skrevet en case-basert monografi om religion og populærkultur: *Det folk vil ha: religion og populærkultur* (2011). Endsjø og Lied definerer populærkultur som:

[E]t spekter av kulturelle uttrykk som er likt, kjent og konsumert av mange – kulturelle uttrykk som er myntet på og likt av folk flest. [...] kulturuttrykk som skapes og medieres i for eksempel TV, film, reklame, bøker, blader og magasiner, på internett og i sosiale medier, i data- og onlinespill, på scenen og i fornøylesparker (Endsjø & Lied, 2011: 16).

Lynn Schofield Clark, professor og leder for Department of Media, Film and Journalism ved University of Denver, forklarer i artikkelen *Why Study Popular Culture* (2007) *kultur* som "the term used to denote a particular way of life for a specific group of people during a certain period in history" (2007: 8). *Kultur* refererer altså til en gruppes levemåte på et tidspunkt i historien, i tillegg til gjenstander, fortellinger, bilder, vaner og produkter som gir levemåten substans og stil. Videre forklarer Clark at *populus* refererer til *folket* og *populærkultur* refererer vanligvis til kommersielt produserte forbruksvarer som assosieres med fritid, massemedia og livsstilvalg. Populærkultur kan oppsummeres som alt som kan selges til forbrukere som noe som kan bidra til ønsket om å identifiseres med mennesker, ideer eller



bevegelser, men også bidra til å skille seg fra andre (Clark, 2007: 8–9). Gordon Lynch, professor i moderne teologi ved University of Birmingham, definerer populærkultur som det felles miljøet, praksisene og ressursene i hverdagslivet i et gitt samfunn. I følge Lynch bør populærkultur forstås som en levemåte for bestemte mennesker i bestemte kontekster og populærkultur er da miljøet, praksisene og ressursene i hverdagslivet (Lynch, 2005: 14–17). Dette er en så vid definisjon at den nesten kan innebefatte alt, også det som ikke nødvendigvis oppfattes som populærkultur av andre. Dette prosjektet knytter seg til definisjonene som Endsjø & Lied og Clark fremsetter, men tar også med trekk som blir nevnt hos alle de ovennevnte.

Populærkultur er altså noe som er likt av folk flest og laget for folk flest, som assosieres med massemedia og fritid og er meningsskapende i livet. Ifølge Endsjø og Lied er noen av hovedtrekkene ved populærkulturen at den er produsert for å underholde, oppmuntre, glede og tirre og blir også brukt i denne sammenheng av folk flest. Den er tilgjengelig for alle og er en del av hverdagslivet. Vi bruker populærkulturelle uttrykk daglig og tenker nesten ikke på det som kultur, men heller som underholdning, virkelighetsflukt og avslapping (Endsjø & Lied, 2011: 16). Populærkulturen er en fundamental del av våre sosiale liv og samhandlingen med andre; den gir et følelsesladet språk som vi kan kommunisere med hverandre om de tingene som er spesielt meningsfulle for oss (Clark, 2007: 11). Dette blir nevnt hos alle de ovennevnte teoretikerne og det vil derfor være grunn til å si at dette er et veldig sentralt trekk ved populærkulturen. Vi tilegner våre og andres liv mening gjennom de kulturelle historiene, mytene, fortellingene, lydene og bildene.

Ved å kommunisere med andre gjennom referanser til populærkulturen kan vi plassere oss selv sosialt og gi mening til våre handlinger. Slik kan populærkultur gi et rammeverk hvor forståelser av religion kan formuleres eller vedlikeholdes: vi får en måte å evaluere sammen med andre, hvem vi er, hva vi tror og gjør og hvorfor (Clark, 2007: 11). I en slik kontekst kan populærkulturen brukes til å belyse og kommunisere temaer som blir tatt opp i religions- og livssynsundervisningen. I følge læreplanen er formålet med Religion og etikk at det skal være holdningsdannende i tillegg til å være et kunnskapsfag, selv om hovedfokuset er på å lære om religion. Faget skal ”gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål” (RE08). I en slik kontekst vil populærkulturen kunne være med på å gi elevene et rammeverk for forståelser av religion.

Endsjø og Lied oppsummerer populærkulturen: ” [den] består altså i stor grad av massemedierte, globale kulturuttrykk som er ”nye” og som domineres av konsum- og underholdningsfunksjoner” (Endsjø & Lied, 2011: 17). Noen ganger uttrykker populærkulturen dyptliggende forestillinger som er i samsvar med det vi mener er samfunnets beste kvaliteter (Clark, 2007: 9). Vi refererer ofte til og tenker på populærkulturelle uttrykk, og slik bruker vi disse til å lage mening med i forskjellige situasjoner (Endsjø & Lied, 2011: 16). ”Ofte kan populærkulturen gripe, og reprodusere, nettopp de trendene som er tidstypiske, og dermed artikulere tydelig det folk flest går og tenker på, og holder for sant og viktig” (Endsjø & Lied, 2011: 16). Populærkulturen kan bli en stor del av det man snakker om med andre og det språket og henvisningene man bruker. Slik blir populærkulturen en viktig del av et kulturelt repertoar og del av rammeverket som man bruker for å fortolke livsopplevelsene sine (Endsjø & Lied, 2011: 16).

Populærkultur kan altså fungere som et speil, eller i det minste et selektivt speil, hvor idealene våre gjenspeiles. I tillegg reflekterer populærkulturen også de underliggende oppfatningene som blir tatt for gitt, de som vi ikke liker å innrømme overfor oss selv (Clark, 2007: 9). Det at populærkulturen appellerer til følelsene våre og våre identifikasjonsprosesser, gjør at den er godt egnet for å kommunisere betydningsfulle ideer og idealer (Clark, 2007: 10). I forbindelse med dette prosjektet vil vi kunne se at deler ved populærkulturen blir brukt av noen av lærerne for å fremstille religionskritikk, og slik få i gang en diskusjon blant elevene. Dette kan ses i kapittel 5 og 6.

Religionssosiologen Adam Possamai følger de ovennevnte teoriene, men går videre og hevder at populærkultur ikke bare representerer religion, men også kan være religion. Dette kaller han hyper-real religion. Possamai, som blant annet er førsteamanuensis i sosiologi ved Western Sydney University, hevder i monografien *Religion and Popular Culture: A Hyper-Real Testament* (2007) at religion noen ganger skaper og regulerer populærkulturen. Religiøse aktører som utfolder seg i populærkulturen er også med på å forme populærkulturen. Andre ganger kan populærkulturen forme formen og innholdet til religion. Noen mennesker praktiserer religion eller spiritualitet ved gjenbruk av gjenstander fra moderne massemediert kultur, som for eksempel bilder, historier og sanger fra TV-serier eller filmer (Possamai, 2007: 18–20). Possamai (videreutviklet fra Baudillard) hevder i artikkelen *Yoda Goes to Glastonbury* (2012) at vi lever i en *hyper-virkelig* verden, hvor fiksjon tilbyr et bibliotek fullt

av narrativer som alle kan låne og bruke. Populærkultur blir, følge Possamai, for noen en kilde til religiøse symboler og fortellinger for å skape et slags trosunivers (Possamai, 2012: 2). Possamai definerer *hyper-real religion*, som man finner i dagens moderne samfunn, som:

A hyper-real religion is a simulacrum of a religion created out of, or in symbiosis with, commodified popular culture which provides inspiration at a metaphorical level and/or is a source of beliefs for everyday life (Possamai, 2012: 2).

Jediisme og Matrixisme er eksempler på religiøse bevegelser som utvikles ut av eller i samsvar med populærkulturen (Possamai, 2012: 1–2). Disse to har blitt dannet ut i fra henholdsvis *Star Wars* og *The Matrix*. Begrepet *hyper-real* refererer til en simulacrum-religion som er dannet av eller i symbiose med, populærkultur, og som gir inspirasjon til troende og/eller forbrukere. Begrepet *simulacrum* refererer til simulering, men er forskjellig: en simulering kan være en handling, mens *simulacrum* er noe statisk: en ting, et bilde (Sandoz, 2003). *Simulacrum* er en slags kopi av noe virkelig, som det er umulig å se at er en kopi, før man pirker under overflaten og ser at den er ulik i forhold til originalen. *Simulacrum* er et bilde av noe, som blir virkelig for seg selv og som kan få tillagt en annen betydning enn originalen (Sandoz, 2003).

Ifølge Possamai mangler *hyper-real* religioner religiøs autoritet og har ikke ledere på samme måte som andre religiøse retninger (Possamai, 2012: 18). *Hyper-real* religion som konsept gjelder for et post-kristent miljø hvor populærkulturen har fullt ut blitt en salgsvare (Possamai, 2012: 19–20). Dette prosjektet har blitt utført i Norge, som passer inn under denne beskrivelsen. *Hyper-real* religion vil derfor kunne beskrive et aspekt av religion og populærkultur i dagens moderne norske samfunn. Man kan altså skille mellom populærkultur som et speil hvor religion blir representert, og populærkultur som religion – *hyper-real* religion. Disse to sidene kan begge være fruktbare å bruke i religionsundervisningen for å vise mangfoldet og variasjonen som fins i dagens moderne samfunn.

Ut i fra de teoriene som har blitt gjennomgått over, vil populærkultur for dette prosjektet bli forstått som masseproduserte kommersielle og globale kulturelle uttrykk som vekker følelser, bidrar til et kulturelt repertoar, og er integrert i vår hverdag. De er med på å forme våre liv og vår forståelse av verden., samt som *hyper-real* religion. TV-serier, filmer, dokumentarer, musikk, tegneserier og spill, kan alle beskrives som populærkulturelle medier da de er

produsert for forbrukeren for å skape følelser eller opplevelser. De er kommersielt orienterte og de er skapt for å vekke følelser og for å underholde. De er også produserte for at mennesker skal se dem og for å skape følelser, men kan også vise sider ved samfunnet som er kritikkverdige. Tegneserier og spill er populærkultur siden de er kommersielt produsert for folk flest og blir, for flere, del av et kulturelt repertoar. Bøker er også populærkultur, men disse blir sett bort i fra i dette prosjektet da dette er et etablert hjelpemiddel i undervisningen. Som tidligere nevnt har læreplanen i Religion og etikk, fastslått at å bruke digitale verktøy skal være en grunnleggende ferdighet i faget. Som forlengelse av dette vil det derfor være interessant å se på digitale populærkulturelle medier. Ved å se på tegneserier kan man se nye interessante sider i faget, fordi dette mediet muligens kan representere religion på en ny måte. TV- og filmmediet fremstår som noen av de viktigste kollektive medieformer hvor religiøse uttrykk formidles gjennom. Det visuelle uttrykket kan også være lettere å huske og relatere seg til. Noen mennesker husker bedre hvis man knytter følelser til minner. Populærkultur vil slik være et nyttig hjelpemiddel i formidlingen av religion da den, blant annet, vekker følelser hos publikum (se Endsjø & Lied, 2011: 16).

### 3.2 Medialisering

Stig Hjarvard, professor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet, er en fremtredende forsker innenfor medieforskning og er mest kjent for sitt bidrag til utviklingen av medialiseringsteorien. I artikkelen «The mediatization of religion: A theory of the media as agents of religious change» fremsetter Hjarvard et teoretisk rammeverk for forståelsen av hvordan media er aktører for religiøs forandring (Hjarvard: 2008: 11). Gjennom *medialisering*<sup>1</sup> blir religiøse forestillinger og praksiser mer avhengige av media (Hjarvard, 2008: 24). Medialisering handler om prosesser som foregår mellom forandringer i mediene og i samfunnet og kulturen. Det er langsiktige forandringer i omgivelser hvor media er sentrale (Lundby, 2014). Mediering og medialisering er fenomener som henger sammen, men er forskjellige. Ifølge Hjarvard refererer mediering til kommunikasjon gjennom en eller flere medier, hvor både budskapet og forholdet mellom sender og mottaker blir påvirket av de handlingsalternativene som følger med det spesifikke mediet og sjangeren som er involvert (Hjarvard, 2011: 123). Medialisering har med langsiktige prosesser for forandring av sosiale institusjoner og samhandlingsmoduser i kulturen og samfunnet, som konsekvens av medias voksende viktighet i samfunnet. Medialisering er altså prosessen hvor andre sosiale eller

---

<sup>1</sup> Norsk oversettelse av begrepet *mediatization*.

kulturelle områder havner inn under medias logikk; altså den institusjonaliserte, estetiske og teknologiske virkemåten til media. Dette inkluderer måtene media distribuerer materiale og symbolske ressurser, og opererer med formelle og uformelle regler (Hjarvard, 2011: 123).

Medialisering av religion innebærer to prosesser. Media tilrettelegger for endringer i mengde, innhold og retning for religiøse budskap i samfunnet, samtidig som media forandrer religiøse representasjoner og utfordrer og erstatter autoriteten til institusjonaliserte religioner (Hjarvard, 2008: 13–14). Mediering som medialisering er altså en viktig kilde til og et viktig sted for, religion i det moderne norske samfunnet (Gilhus, 2014: 10). Ifølge Hjarvard (2008: 11) innebærer medialisering prosessen av religion at media har utviklet seg til å bli en uavhengig institusjon i samfunnet og religion gjennom denne prosessen stadig blir mer underordnet medias logikk, både ved institusjonell regulering, symbolsk innhold og individuelle praksiser (Hjarvard, 2008: 11). Hjarvard trekker frem tre typer medialisert religion (Hjarvard, 2011: 124 og Gilhus, 2014: 10–11): 1) ”Journalistikk og religion” hvor media både produserer og distribuerer religiøse opplevelser. 2) ”Banal religion” hvor religion har blitt en vare som blir brukt i selvtutvikling og underholdning. Her kommer populærkulturen inn i og med at den skaper følelser og banal religion, ifølge Hjarvard, også vekker religiøse følelser og tanker, og kan bevege seg fritt (Hjarvard, 2011: 128). 3) Den tredje typen er ”religiøse media”, som er organisert religion som blir vist gjennom media til offentligheten.

Ifølge Hjarvard rapporterer ikke bare moderne media om religiøse spørsmål, men også ideene og autoriteten til religiøse institusjoner blir forandret og måtene mennesker kommuniserer med hverandre om religiøse spørsmål endres (Hjarvard, 2008: 11). Hjarvard hevder at i sin helhet er det Meyrowitz (1993) sine mediametaforer – media som kanaler, media som språk og media som miljøer – som er ansvarlige for medialiseringen av religion (Hjarvard, 2008: 13). Som kanaler for kommunikasjon har media blitt hovedkilden til forestillinger og tekster om magi, spiritualitet og religion (Hjarvard, 2008: 24). Media blir sett på som transport av symboler og budskap fra sender til mottaker over store avstander (Meyrowitz, 1993: 57). Slik kan vi se media som distribuerer ulike religiøse representasjoner som blander institusjonalisert religion og andre spirituelle elementer på forskjellige og nye måter. Media blir her en distributør av det Hjarvard kaller *banal religion* som kan tjene som kilder til refortrylling (Hjarvard, 2008: 12). Som språk former media religiøse forestillinger i samsvar med populærkulturelle sjangere (Hjarvard, 2008: 24). Media som språk handler om de forskjellige måtene ulike medier former og produserer meldingene og rammer inn forholdet

mellom sender, innhold og mottaker (Hjarvard, 2008: 12 og Meyrowitz, 1993: 58–59). Som kulturelle miljøer har media tatt over mange av de sosiale funksjonene som institusjonalisert religion opprinnelig hadde, og tilbyr både moralsk og spirituell veiledning og fellesskap (Hjarvard, 2008: 24). Medialisering angir prosessen hvor kjerneelementer i sosial eller kulturell aktivitet får medieform (Hjarvard, 2008: 13).

Hjarvard påpeker at produksjon og distribusjon av forbruksvarer blir mer og mer kalkulert, effektivisert og får mer teknologisk kontroll. Samtidig blir varene og forbruksprosessen tillagt magisk mening for å refortrylle en mer sjelløs verden som inneholder identiske forbruksvarer (Hjarvard, 2008: 16). Media er store leverandører av fiksjons- og fakta-narrativer om opplevelser, magiske hendelser, kampen mellom det gode og det onde, osv., og har blitt hovedleverandøren til fortryllede erfaringer for samfunnet (Hjarvard, 2008: 16–17). Hjarvard konkluderer med at institusjonalisert religion i moderne, vestlige samfunn spiller en mindre viktig rolle i kommunikasjonen om religiøs tro og at det er banale religiøse elementer fra media som har kommet fram i samfunnets religiøse forestillinger (Hjarvard, 2008: 24). Det er disse banale religiøse elementene som kan være nyttige i undervisningen. De kan framstille og vise nye former for religion, så vel som institusjonaliserte religiøse temaer på en ny måte, gjennom populærkulturen.

### 3.2.1 Banal religion

Hjarvard fremsetter begrepet *banal religion* som en forlengelse av Michael Billigs (1995) konsept *banal nasjonalisme* (Billings, 1995, I: Hjarvard, 2011: 128). Den ubemerkede og lavmælte hverdagsbruken av det som før var eksplisitte nasjonalsymboler, er det som Billig kaller *banal nasjonalisme*. Hjarvard utvider definisjonen og definerer *banal religion* som elementer fra institusjonalisert religion, elementer fra folkereligion og representasjoner uten religiøs mening, som gjennom medias representasjoner av disse får (ny) religiøs betydning (Hjarvard, 2011: 128).

Hjarvard forklarer begrepet *banal* som representasjoner som er primære og fundamentale i produksjonen av religiøse ideer og følelser. I tillegg kan de bevege seg ubemerket og kan bli tatt i bruk uavhengig av større religiøse tekster og institusjoner (Hjarvard, 2008: 15). Ifølge Hjarvard er dette religion fordi det fremkaller følelser, tanker og handlinger som antyder overnaturlige agents eksistens (Hjarvard, 2011: 128). I en historisk kontekst var disse

”banale religiøse representasjonene”, ifølge Hjarvard, det første lageret av religiøse forestillinger, samtidig som de fortsetter å informere en form for primære og spontane religiøse forestillinger (Hjarvard, 2008: 15). Når forskjellige representasjoner av banal religion blir produsert av og verserer i media, blir disse bakgrunn for menneskets kunnskap om religiøse spørsmål og slik kan det oppmuntre ”den subjektivistiske spirituelle fantasien” (Hjarvard, 2011: 132).

### 3.2.2 Medialiseringsdebatten

Hjarvard peker på mange interessante sider ved religion, media og kultur, men teorien har også blitt kritisert. Noe av kritikken har gått på at Hjarvards teori er historisk og kulturelt spesifikk, og at den kan ikke se på forholdet mellom religion, media og sosial forandring mer generelt (Lynch, 2011: 204). Teorien kan bare si noe om situasjonen i post-kristne samfunn hvor media har blitt uavhengige institusjoner i samfunnet. Dette påpeker også Hjarvard, men det vil ikke ha betydning for dette prosjektet da dette befinner seg i et post-kristent moderne samfunn hvor media har blitt uavhengige institusjoner. Religionssosiologen Mia Lövheim hevder, i artikkelen «Mediatization of Religion: A Critical Appraisal», at medialiseringsteorien må videreutvikles og inkorporere en bredere forståelse av hva religion er, og hvordan religion aktivt samhandler med media og moderniteten. Teorien kan slik bedre forklare variasjonene og dynamikken i religiøs forandring i det moderne samfunnet (Lövheim, 2011: 160). Flere studier har også, ifølge Lövheim, funnet at religiøse aktører også anvender og tilpasser media etter sine behov. De er altså ikke bare passive mottakere, men også aktive agenter som bruker media til å utvikle deres mål, verdier og praksiser, og slik forandres medias form og praksis i prosessen (Lövheim, 2011: 161).

Teoriens relevans for denne oppgaven er at den belyser sider ved religion og media som ikke alltid er like lett å se. Den peker på elementer som ikke alle oppfatter som religion og nye religiøse elementer som er skapt og brukt på nye måter av media. Teorien fremhever at medias rolle har forandret seg i det moderne, vestlige samfunnet og har blitt en viktig kilde til religiøse forestillinger og praksis. Med denne forandringen har også religion blitt påvirket og forandret. Media har fått en veldig sentral rolle i hverdagslivet og vil derfor være en viktig kilde til kunnskap om religion også i undervisningen. Jeg vil påstå, i tråd med Lövheim, at man kan se et slags symbiotisk forhold mellom forbruker og media, da vi ikke er passive mottakere av medias agenda, men at vi som mottakere også påvirker hva media produserer.

Ved å trekke frem teorien om medialisering av religion, vil man kunne se viktigheten av media for religion og religionsforståelse. Som Hjarvard påpeker, har media blitt en viktig og sentral kilde til representasjoner og forståelse av religion. Media vil i en slik kontekst også være en viktig kilde som kan brukes i religionsundervisningen. Dette vil bli belyst i analysekapittelet med de populærkulturelle mediene filmer, TV-serier, dokumentarer, musikk, tegneserier og spill.

### 3.3 Religion her, der, hvor som helst og overalt

Dette prosjektet tar i bruk en religionsmodell som Ingvild Sælid Gilhus, professor i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen, har videreutviklet fra religionshistorikeren Jonathan Z. Smiths modell for romersk religion. Denne ser på hvor religion er plassert i samfunnet og hvordan mennesker praktiserer religion. Smith deler plasseringen av religion inn i tre steder i samfunnet: *her*, *der* og *hvor som helst* (*here*, *there* og *anywhere*) (Smith, 2003: 24–33), mens Gilhus legger til et fjerde sted: *overalt* (*everywhere*), som gjør at modellen også dekker det nyreligiøse feltet (Gilhus, 2013: 38). Modellen til Gilhus er utviklet for å kunne beskrive religionen som finnes i det moderne norske samfunnet, og vil derfor være en nyttig modell å bruke for dette prosjektet.

Religion *her* er hjemlig religion og gravskikk, som hører til familien, og tidligere og fremtidige generasjoner. Dette er et mindre studert felt, da de for det meste er muntlige og lite dramatiske tradisjoner. Religion *her* foregår lokalt, i hjemmet (Smith, 2003: 24–27). Religion *der* er borgerlig, nasjonal og imperialistisk religion. Den er knyttet til institusjoner og har å gjøre med maktforhold (Smith, 2003: 27–30). I en norsk kontekst vil Den norske kirke falle inn under dette (Gilhus, 2013: 38). Religion *hvor som helst* handler om det rike mangfoldet av religiøse formasjoner som oppholder seg i rommet mellom de to foregående stedene. Det befinner seg ”neither here nor there”, men kan være *hvor som helst*. Religiøse entreprenører, religiøse foreninger, magi og astrologi, i tillegg til kombinasjoner av de to foregående stedene, hører til *her* (Smith, 2003: 30–33). I norsk kontekst kommer dette til uttrykk i mange forskjellige aktiviteter som kan relateres til healing-behandlinger, UFO’er, sjamanisme osv. (Gilhus, 2013: 42).

Ifølge Gilhus har de tre foregående stedene, med kommunikasjon med det hun omtaler som ”superhuman beings” som guder, spøkelser og sjeler, å gjøre. Religion *overalt* handler om



kommunikasjon om religion. Bilder, tekst, arkitektur og musikk hører til her (Gilhus, 2013: 39). Gilhus mener religion *overalt* i stor grad blir uttrykt i det som blir kalt medialisering av religion og trekker frem Stig Harvards definisjon på medialisering av samfunnet (Gilhus, 2013: 39). Samfunnet blir altså, som vi så tidligere i kapitlet, påvirket av, eller avhengig av, media og medias logikk. Media har i dag sin egen agenda hvor de for eksempel omformulerer religiøse ideer som tidligere har blitt sett på som marginale eller ”overtro”, og religiøse ideer som har blitt løsrevet fra institusjonene som de en gang tilhørte, og gjør de om til en del av en allmennkulturell kunnskap og oppmerksomhet (Gilhus, 2013: 39–40). Populærkulturen faller altså inn under religion *overalt*.

Gilhus’ religionsmodell forutsetter en forståelse av religion hvor kommunikasjon er det sentrale elementet. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson, professor i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen, har utarbeidet religionsdefinisjonen: ”Religion er menneskers forhold til forestillingsunivers som kjennetegnes av kommunikasjon om og med hypotetiske guder og makter” (Gilhus & Mikaelsson, 2001: 29). Gilhus påpeker i artikkelen ”Medialisering og refortrylling” (2014) at religiøs medialisering blir preget av grunnleggende (banale) former for religion samtidig som eksisterende religiøse systemer utgjør biblioteker med forestillinger, referanser og verktøy som er med på å framstille religiøse entreprenører på positive eller negative måter (2014: 20). Banal religion eksisterer i samspill med religion *der*, som i Norge er farget av den dominerende kristne tradisjonen. Gilhus hevder at religion *her, hvor som helst* og *overalt* samarbeider med religion *der* – institusjonalisert religion (2014: 20). Religionsmodellens steder samarbeider og flyter over i hverandre, men hovedtyngdepunktet har i det norske moderne samfunnet, blitt flyttet fra religion *der*, over til religion *hvor som helst* og *overalt* (Gilhus, 2014: 20–21). Denne religionsmodellen vil derfor være nyttig å ta med seg når vi skal se på representasjon av religion i undervisningen.

### 3.4 Representasjon av religion

Representasjon av religion handler om hvordan religion fremstilles. Dette er tilfelle i medier, så vel som i undervisningen. Lærere stilles i en posisjon der man må velge hva som skal tas med og utelates i undervisningen. Religionsdidaktikken bruker representasjon for å belyse hva, hvorfor og hvordan religion blir fremstilt i religionsundervisningen (Andreassen, 2012: 97).

Denne oppgaven ser på representasjon av religion sett på to plan: hvordan religion representeres gjennom populærkulturen og hvordan religion representeres i undervisningen, gjennom populærkulturen. Hovedtyngden i dette prosjektet vil ligge på det sistnevnte planet. Mediers representasjon av religion er, ifølge Lundby, symbolforming, og kan forstås som det innholdet som mediene velger ut (2011: 11). ”Representasjon av religion i mediene vil aldri være fullstendig; den er en sammenstilling av noen elementer på bekostning av andre” (Lundby, 2011: 15). Denne tanken kan videreføres til klasserommet hvor Robert Jackson, Professor of Education ved University of Warwick, som hevder at religionsforståelse i skolen får betydning for hvordan religion fremstilles i lærebøker, læreplaner og i undervisningen (Jackson, 2002: 49).

Religionsdidaktikeren Kjell Härenstam hevder i kapitlet «Didaktiska reflektioner» i boken *Kan du höra vindhästen?: religionsdidaktikk – om konsten att välja kunskap* at ”kunskap är någons kunskap” (hentet fra pedagogen Gunilla Svingby) (Härenstam, 2000: 131). I undervisningen vil dette bety at elevenes oppfatning av det læreren formidler, er avhengig av lærerens forkunnskaper, forståelse og tolkning av det som formidles (Härenstam, 2000: 124). Härenstam påpeker at formidling av kunnskap har å gjøre med hvordan kunnskap blir oppfattet (Härenstam, 2000: 141–142). Ut i fra et hermeneutisk/dialektisk syn, står man allerede i en tradisjon som gir oss visse ”fordommer”. Kunnskapssynet går ut på at kunnskap skapes gjennom gjenfortolkninger. Språket former vår forståelse av virkeligheten, men denne forståelsen er ikke fast, den er dynamisk. Härenstam mener at man i undervisningen skal la eleven møte nye tekster og bilder som utvider forståelseshorisonen gjennom gjenfortolkning slik at ”fordommene” forandres og det utvikles ny kunnskap (Härenstam, 2000: 142–144). For dette prosjektets del er eksempler på slike nye bilder og tekster populærkulturelle elementer. Filmer, musikk, TV-serier, osv. kan være med på å gi elevene et nytt syn på for eksempel religion eller religiøse mennesker fra et utgangspunkt der media er det kjente elementet, og slik utvikle ny kunnskap med bakgrunn i populærkulturen.

En måte representasjon av religion i undervisningen tradisjonelt har forekommet er de såkalte verdensreligionene. I religionsundervisningen i Norge står disse sterkt. Verdensreligioner betegner vanligvis religioner som har et visst antall medlemmer og en viss spredning geografisk. Religionene som er nevnt i RE08 – kristendom og islam – er de to største i verden med tanke på medlemstall og medlemmene er spredt rundt om i hele verden, også i Norge (Andreassen, 2012: 85–86). Begrepet *verdensreligioner* har i religionsvitenskapen blitt

kritisert. Ifølge Andreassen har det blitt pekt på at denne betegnelsen gir et inntrykk av at noen religioner ses på som universelle. Disse blir satt før andre religioner, og blir slik ”fasiten” på religion (Andreassen, 2012: 87).

Religionene som oftest blir betegnet som verdensreligioner er kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme. Det er ikke bare medlemstall og geografisk spredning som bestemmer hvilke religioner som blir sett på som verdensreligioner. Også det Andreassen (2012: 87) kaller ”geopolitisk betydning” blir tatt i betraktning: jødedommen påvirker verdenssamfunnet gjennom Israel. Ved å bruke begrepet verdensreligioner vil alltid noen religioner falle utenfor. Religionene blir også sett på som enhetlige enheter og det blir mindre fokus på variasjonen innad i religionene (Andreassen, 2012: 87–88). Religionsviteren Suzanne Owen hevder at verdensreligion-paradigmet avgrenser religiøse tradisjoner og ser på disse ut fra kristendommens kategorier, som sannhet og doktrine, og korrekt rituell praksis. Denne rituelle praksisen er det mange ikke-kristne religioner som ikke har, men dette blir ifølge Owen sjeldent diskutert (Owen, 2011: 264).

Verdensreligionenes plass i undervisningen i Norge er knyttet til Ninian Smarts dimensjonsmodell, som ifølge Andreassen, har hatt stor gjennomslagskraft i norsk skole. Smart presenterer sju dimensjoner, i tillegg til politisk påvirkning, som er til stede i alle religioner (Andreassen, 2012: 91). Dimensjonene er bakgrunnen for strukturen i læreplanen i Religion og etikk (RE08). Det blir lagt opp til at religions forskjellige dimensjoner skal gjennomgås, selv om læreplanen er mindre detaljert (Andreassen, 2012: 91). En svakhet med Smarts modell er at den ikke får fram mangfold innenfor religioner (Midttun, 2014: 331) og Andreassen argumenterer for at religionsundervisningen bør vise et større religiøst mangfold. Han er enig med Härenstam i forståelsen av at ”kunnskap alltid er noens kunnskap” og knytter dette opp mot makt. Lærere har makt som faglig autoritet, og har slik påvirkningskraft gjennom undervisningen (Andreassen, 2012: 98). Lærere må ifølge Andreassen huske at det aldri er religionen som mener noe, men mennesker som har meninger om hvordan kilder skal tolkes og forstås (Andreassen, 2012: 89).

Her kan Robert Jackson være med på å gi en litt annen tilnærming. I monografien *Religious Education: an Interpretive Approach* (2002) påpeker han at det burde være mer diskusjon rundt religionsbegrepet blant lærere og at man bør være klar over begrepets vestlige bakgrunn (Jackson, 2002). Jackson ser på forholdet mellom tre forskjellige nivåer av religion: individ,

gruppe og tradisjon (2002: 66). Han hevder at det er et stort behov for mer fokus på forskjeller innad i religiøse tradisjoner, også innen religioner som faller utenfor verdensreligionene (2002: 59). Jackson argumenterer for en mer personlig vinkling hvor individuelle opplevelser blir satt i sammenheng med sosiale opplevelser, og slik unngå tilnærminger som viser universelle essenser eller knytter ”insiders” til nøkkelkonsepter og tro. Han vil altså fokusere mer på internt mangfold i religiøse tradisjoner og å fokusere på religiøse fenomener som ikke passer inn i kategorier basert på verdensreligionene (Jackson, 2002: 69).

Jackson utviklet, sammen med kolleger ved University of Warwick i England, en fortolkende tilnærming til religion (*the interpretive approach*) (Jackson, 2009: 1). Denne tilnærmingens mål er å, gjennom representasjon, tolkning og refleksivitet, gi elevene økt kunnskap og forståelse om religiøse tradisjoner: ”The interpretive approach takes account of the diversity that exists *within* religions, as well as between them, and allows for the interaction of religion and culture, for change over time and for different views as to what religion is” (Jackson, 2009: 1). Målet er å få elevene til å formulere sine egne meninger og syn som de så kan relatere til kunnskapen og forståelsen de allerede har (Jackson, 2009: 1). Ved å se på samhandlingen mellom individer, grupper og tradisjoner, kan man se hvor komplekse religionene er, samtidig som religionene blir bragt til live og man kan se hvordan individer hører sammen med grupper og tradisjoner (Jackson, 2009: 2). Metoden inneholder en oversikt over nøkkelkonsepter i en tradisjon, en personlig historie, et studie av en gruppe, og elevenes tidligere kunnskap og opplevelser. Forholdet og samhandlingen mellom disse er viktig i undervisningen (Jackson, 2009: 3). I en pluralistisk situasjon må elevene lære hvordan man kan være kritisk på en sensitiv og konstruktiv måte (2009: 5).

Representasjon av religion i undervisningen i Norge har tradisjonelt vært basert på Smarts dimensjonsmodell og verdensreligionene. Som vi kan se av medialiseringsteorien til Hjarvard i samsvar med Gilhus sin religionsmodell, er det religiøse feltet i Norge i forandring. Og det er nå et samspill mellom religion *hvor som helst, overalt* og *her*, og religion *der* – institusjonalisert religion. Tyngdepunktet har skiftet fra religion *der*, til det samspillet som finnes mellom religion *hvor som helst* og *overalt* (Gilhus, 2014: 21–22). Dette skiftet gjør at det ikke er institusjonalisert religion som dominerer kunnskap om religiøse ideer og forestillinger i Norges moderne samfunn. Det vil derfor være nærliggende å tro at man i religionsundervisningen trenger flere verktøy for å belyse denne samfunnssituasjonen. Her vil populærkulturelle medier kunne belyse både religionsrepresentasjoner som et speil av

virkeligheten, og medialiseringens nyskapte religiøse fortellinger og budskap. Populærkulturen kan være med å belyse det mangfoldet som Andreassen mener skal være tilstede i undervisningen. Dette vil bli belyst i analysekapittelet.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har fokuset vært på de teoretiske begrepene populærkultur, medialisering og representasjon. Kapitlet har sett på disse begrepene fra forskjellige teoretiske perspektiver og tilnærminger innenfor områder som religionsvitenskap, religionsdidaktikk, religionsundervisning og religion og media. Det har blitt presentert hvordan Gilhus sin religionsmodell i kombinasjon med Hjarvards medialiseringsteori, forklarer den religiøse situasjonen i det norske samfunnet i dag. Det har blitt påpekt at populærkultur kan være med på å vise denne situasjonen i religionsundervisningen i offentlig videregående skole.

## 4. En kvantitativ forskningsmetode

Den vitenskapelige forskningsmetoden er et verktøy som forskeren tar i bruk når hun samler inn empirisk materiale. I lys av teori, brukes metoder til å konstruere, samle inn og/eller produsere vitenskapelig datamateriale. Metoder hjelper forskeren med å analysere virkeligheten, samtidig som metoder også produserer datamaterialet som blir analysert (Stausberg & Engler, 2014: 4). I dette kapitlet gjøres det greie for hvilke forskningsmetoder som har blitt brukt i dette prosjektet. Datainnsamlingsprosessen vil bli presentert og hvilke etiske problemstillinger som dukket opp vil også bli skissert. Den kvantitative metoden survey, presenteres, før det forklares hvordan denne metoden har vært benyttet i dette prosjektet. Det vil bli diskutert etiske utfordringer som har vært gjeldende, og utvalget for dette prosjektet vil også bli presentert i kortfattet form.

### 4.1 Valg av metode – Survey

I forskningsprosjektets startfase var det vesentlig å foreta et valg av hvilken måte datamaterialet skulle innhentes. Skulle man gå i dybden med noen få respondenter eller satse på et større overblikk ved å ha et større antall respondenter? Valget falt på en kvantitativ metode, for slik å få et overblikk over hva det er lærerne i denne studien bruker av populærkulturelle medier i religionsundervisningen. Enkelt forklart er forskjellen på kvantitativ metode og kvalitativ metode at den kvantitative metoden måler virkeligheten ved hjelp av tall, mens kvalitativ metode går i dybden på et lite område (Stausberg & Engler, 2014: 6–7).

I dette prosjektet den kvantitative forskningsmetoden survey blitt brukt som grunnlag. Utgangspunktet var å se på hvordan et større antall lærere bruker populærkultur i religionsundervisningen, og denne metoden ble vurdert som best for produksjon av materiale. I en survey samler man inn data fra en større mengde respondenter som kan, til en viss grad, kvantifiseres, det vil si finne noen målbare størrelser og se betydningen av disse. Religionsforskeren Juhem Navarro-Rivera og sosiologen Barry A. Kosmin beskriver i artikkelen "Surveys and Questionnaires" en survey som "a research study in which individuals are asked about their opinions, beliefs, behaviors or personal characteristics" (2014: 395). Dette er en veldig bred beskrivelse av hva en survey er. Slik det står kan dette også beskrive et kvalitativt intervju. En survey som forskningsmetode kartlegger meninger,

holdninger og atferd i en befolkningsgruppe på grunnlag av intervjuer av et utvalg av gruppen. Spesifikt for dette prosjektet, vil surveyen brukes for å kartlegge religionlæreres bruk av populærkultur og deres forklaringer på hvorfor og hvordan de gjør dette.

Surveyer blir brukt til å studere en stor gruppe mennesker (utvalg) og deretter generalisere ut i fra disse, over på hele befolkninger (forskningsfeltet). Surveyer gir et statistisk grunnlag for samfunnskunnskap. Datamaterialet og svarene som samles inn blir til sosiale fakta som kan overføres til tall og beregninger som er underlagt sannsynlighetsregler (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 396). I religionsvitenskap er surveyer viktige for å kunne forme vår forståelse av hvordan religion passer inn i samfunnet eller verden. I 2010 redigerte statsviteren og forskeren Pål Ketil Botvar og professor i etikk Ulla Schmidt, antologien *Religion i dagens Norge*, som resultat av et forskningssamarbeid med Ida Høeg, Olaf Aagedal, Pål Repstad, May-Linda Magnussen, Jan-Olav Henriksen og Knut Lundby. Dette er en kartlegging av religion i det moderne norske samfunnet med utgangspunkt i data om befolkningens relasjon til religion og religiøsitet. Datamaterialet er hentet fra tre spørreundersøkelser om religion, utført i 1991, 1998 og 2008 og problemstillingen er ”hvordan forholder et representativt utvalg av den norske befolkning seg til religiøse spørsmål over tid”. De ser på hva som har skjedd med oppslutningen rundt religiøse forestillinger og praksis i Norge (Botvar & Schmidt, 2010). Et annet eksempel er religionsviter Knut Melvær som har undersøkt hvordan guds- og gudetilnærmingen har blitt brukt i tre store krysskulturelle surveyprosjekter (Melvær, 2013). Melvær hevder at statistikk og kvantitative metoder er lite brukt i humanistisk religionsvitenskapelig forskning og utforsker i artikkelen dialektikken mellom et religionsvitenskapelig perspektiv og surveyprosjekter (Melvær, 2013: 32–34).

Ifølge Navarro-Rivera og Kosmin har surveyer blitt brukt på to forskjellige vis for å studere religion. Det første er å måle kollektive holdninger og meninger. Det er dette som forbindes med surveyer. Denne typen er basert på et spørreskjema med spørsmål som måler respondenter syn og meninger om et bestemt tema. Slike surveyer handler om tilhørighet, tro og atferd. Det andre er å måle religiøse institusjoner og se på forskjellige forandringer som foregår både innad og rundt disse institusjonene over tid. Med institusjoner menes menigheter, religioner eller religiøse tradisjoner (2014: 397). Dette forskningsprosjektet faller inn under førstnevnte og er en survey over religionlæreres bruk av populærkulturelle medier i religionsundervisningen. Det ble sendt ut et internettbasert spørreskjema til 34 respondenter, som har til målsetting å undersøke omfang i bruk av populærkulturelle medier. Formålet med

surveyen er å kvantifisere data og vise noen tendenser og linjer som finnes på feltet i tillegg til å peke på noen interessante momenter som dukker opp.

Det er forskjellige måter å utføre en survey på. Navarro-Rivera og Kosmin (2014: 404) fremhever fire forskjellige hovedmetoder som blir brukt av forskere i dag. Surveyer som er ansikt-til-ansikt, på telefon, selvadministrerte og over internett. Disse metodene er alle gode og har alle sine fordeler og ulemper. Her er det viktig å tenke på målgruppen man ønsker å nå. Det ble valgt å utføre surveyen over internett. Her er det, som Navarro-Rivera og Kosmin (2014: 406) påpeker, noen ulemper, som for eksempel at ikke alle i målgruppen har tilgang til internett hvor det vil være mer hensiktsmessig å sende spørreskjema i posten. Dette gjør seg ikke gjeldende for dette prosjektet da lærerne har tilgang til internett og innehar god IT-kompetanse. Det ble derfor antatt at alle eller nesten alle i denne målgruppen kunne nås gjennom epost.

#### 4.1.1 Fordeler og ulemper

Som med alle metoder, har surveyer sine begrensninger. Navarro-Rivera og Kosmin (2014: 398) påpeker noen områder hvor utfordringer og problemer kan oppstå: mangel på svar, ordlyd, ordformulering og forståelse, samt utvalget. Mange spørsmål om religion kan være sensitive eller tillagt sosialt press for respondentene, noe som kan resultere i at disse problemene blir forsterket. Sosialt press kan føre til at respondenter ”pynter” på svarene sine og svarer det de tror er ”riktig” eller ”akseptabelt”. Det kan tenkes at lærerne i denne undersøkelsen kanskje vil overrapportere bruken av populærkultur eller gi andre grunner til bruken av populærkultur enn de faktisk har, for å stille seg selv i et ”bedre lys” (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 398). Dette problemet kan slå begge veier. En mulig delforklaring på hvorfor flere lærere ikke ønsket å delta i undersøkelsen, kan være at populærkultur ikke er like akseptert i undervisningen som andre former for kultur. Det kan hende det sosiale presset gjør at lærere ikke ønsker å innrømme at de bruker populærkultur. En mulig forklaring på det er et syn på at skolen skal være en arena som brukes til motvekt for de ”lettvekts” massemedierte uttrykkene som vi har rundt oss på alle kanter.

Et stort problem med surveyer som omhandler religion er at de bruker mange teologiske eller fagspesifikke ord og –begreper. Disse blir ikke nødvendigvis brukt eller ikke brukt på samme måte, av respondenter som ikke er utdannede eller innvidde innenfor feltet. I slike tilfeller



stiger tilfellene av manglende svar eller vet ikke-svar (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 398). Denne studien kan kobles på her ved at begrepet populærkultur blir brukt. Det blir kort forklart, men det er mulig at respondenten legger helt andre meninger og assosiasjoner i begrepet enn det forskeren gjør. Det kan også være at respondentene bruker medier og eksempler som de mener er populærkultur, men som ikke nødvendigvis faller inn under definisjonen på populærkultur som brukes i dette prosjektet. Et eksempel som trekkes frem senere, i analysen, er salmer og annen religiøs musikk. Det er flere som har opplyst at de bruker salmer og annen religiøs musikk i undervisningen, men kan det bli inkludert i begrepet populærkultur?

Kvantitativ forskning blir ofte kritisert på flere punkter, spesielt fra den kvalitative forskningens side. Samfunnsforskeren Alan Bryman (2012: 178) peker på fire hovedpunkter som ofte dukker opp i kritikken. Det første går ut på at kvantitative forskere ikke skiller mennesker og institusjoner fra naturen. Dette handler om at forskere behandler mennesker og institusjoner på samme måte som naturen i naturvitenskapen. Det blir hevdet at man ignorerer det faktum at mennesker tolker verdenen rundt seg, mens det samme ikke kan bli sagt om naturvitenskapens forskningsobjekter (Bryman, 2012: 178). En annen kritikk er at målingsprosessen innehar en kunstig og falsk oppfatning om presisjon og nøyaktighet (2012: 178). Det er også hevdet at forskere antar at respondenter som svarer på et spørsmål på et spørreskjema, tolker nøkkelbegrepene i spørsmålet likt seg i mellom (Bryman, 2012: 179). En tredje kritikk til kvantitativ forskning er, ifølge Bryman, tilliten til/avhengigheten av instrumenter og prosedyrer som hindrer samhandlingen mellom forskningen og hverdagslivet (2012: 179). Dette relateres til at det ikke nødvendigvis er slik at de som blir forsket på synes forskningen har betydning for deres hverdagsliv, selv om dette er en oppfatning forskeren opererer ut i fra. En fjerde kritikk som har blitt stilt til kvantitativ forskning, er at analysen av forholdet mellom variabler kan skape et statisk syn på sosialt liv som er uavhengig fra menneskers liv. Vi vet ikke hvordan forholdet mellom variablene har blitt skapt mellom menneskene som ble forsket på (Bryman, 2012: 179). Det skapes derfor et inntrykk av en statisk verden som er adskilt fra individene som lever i den.

Denne kritikken har blitt framsatt av kvalitative forskere (Bryman, 2012: 179). Selv om denne kritikken kan ses på som sterk, så er det en like sterk kritikk mot den kvalitative forskningen. Her kan man se at det er snakk om to polariserte grupper som representerer hver sin forskningsmetode. Begge har fordeler og ulemper som kan hindre og fremme forskningen.

Det beste vil være å kombinere disse to metodene og bruke både kvantitative og kvalitative metoder. Dette vil naturligvis ta både lengre tid og også koste mer, selv om det nok vil gi mange interessante innsikter som man ikke ville fått hvis man velger én av delene. Selv om surveyer nok har sine begrensninger, er de likevel veldig viktige i religionsvitenskapen. ”Religion is a multidimensional concept that involves aspects such as belief, belonging and behavior, among others” (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 398). Religion blir sett på som et globalt fenomen og mange surveyer er derfor internasjonale, og kan slik være sammenlignende. Dette er et viktig moment ved surveyer. Det at de til en viss grad kan sammenlignes, gjør at de ikke bare er viktige på det området de først var utført, men også i bredere perspektiv. Surveyer er ikke bare viktige for å kartlegge religiøs tilhørighet, meninger og kritikk, og atferd. Surveyer kan brukes til å få oversikt og innsikt på mange forskjellige områder. Det kan vises tendenser som er tilstede i målgruppen. Dette prosjektet har ikke til hensikt å studere religiøs tilhørighet, men å undersøke hvordan religion blir representert. Det har i denne sammenheng, blitt valgt å bruke et internettbasert spørreskjema som basis for prosjektet, da dette ble vurdert som en god metode å få oversikt og innsikt i temaet.

## 4.2 Spørreskjemaet

Valget falt på å utføre en internettbasert survey hvor det blir tatt i bruk et elektronisk spørreskjema. Dette valget ble gjort fordi de aller fleste lærere i dag bruker epost for å kommunisere, både innenfor skolen og med personer utenfor skolen. Dette gjelder i høy grad lærere innenfor den offentlige sektoren, hvor alle lærere tilknyttes egne epostkontoer. Selv læreplanen (RE08) viser forventninger om digitale ferdigheter. Bruk av denne metoden ga størst sjans til å nå ut til hele målgruppen<sup>2</sup>. Navarro-Rivera og Kosmin påpeker at spørreskjemaet er, ved siden av utvalget, er den viktigste bestanddelen ved en survey. Det er også hovedelementet i surveyen.

Spørreskjemaet til dette prosjektet består av 44 spørsmål som er inndelt i syv kategorier: personinformasjon, musikk, dokumentar, spillefilm, TV-serier, tegneserier og spill<sup>3</sup>. Den første kategorien, angående personopplysninger, etterspør alder, fylkeskommune, hvor lenge de har undervist i faget Religion og etikk, hvordan undervisningen er lagt opp ved skolen, og andre undervisningsfag. De neste seks kategoriene er hovedkategoriene i prosjektet, og disse

---

<sup>2</sup> Målgruppe og utvalg vil bli tatt opp senere i delkapittel 3.2.

<sup>3</sup> Se vedlagt spørreskjema (vedlegg 2).

er igjen inndelt etter spørsmål om hvilke medier som brukes, hvilke eksempler som brukes og hvilken funksjon disse har i undervisningen.

Programmet SurveyXact som Universitetet i Bergen har en avtale med, har blitt tatt i bruk i dette prosjektet. Ved å bruke SurveyXact ble det lettere å utforme spørreskjemaet, siden de blant annet tilbyr maler og funksjoner som sparer tid i utformingsprosessen. SurveyXact gir også en oversikt over hvor mange som har vært innom spørreskjemaet. Det er 23 lærere som har vært innom spørreskjemaet og sagt seg enige i å delta, men bare 20 respondenter har svart på spørreskjemaet. Bryman presiserer at det er viktig at spørreskjemaets oppsett er ”easy on the eye” og at det legges til rette for besvarelse av spørsmål (Bryman, 2012: 237). Ved å bruke SurveyXact fikk spørreskjemaet et design som ga et profesjonelt inntrykk og gjorde skjemaet mer ryddig og oversiktlig. Forskjellige skriftstørrelser ble anvendt på spørsmål, underspørsmål, tilleggsinformasjon og instruksjoner, slik at det ble lettere for respondentene å forstå spørreskjemaet. Det var viktig å ikke miste respondenter underveis i spørreskjemaet fordi det, blant annet, var for langt. Respondentene fikk derfor et tidsperspektiv i informasjonsbrevet (20-25 minutter), og det ble lagt fram en grov skisse over hva spørreskjemaet gikk ut på, slik at respondentene hadde kjennskap til rammene rundt spørreskjemaet i forkant av besvarelsen.

I utformingen av spørreskjemaet ble det, etter en vurdering av forskeren, brukt en kombinasjon av både lukkede og åpne spørsmål. De lukkede spørsmålene fungerte som spørsmål med flere svaralternativer, mens de åpne spørsmålene kunne besvares fritt. De lukkede spørsmålene ble brukt ved spørsmål om alder, undervisning og bruk av medier for å få svar som er lettere å sammenligne og slik kvantifisere. I tillegg kan svaralternativene i lukkede spørsmål gjøre det lettere for respondentene å forstå hva det blir spurt etter i spørreskjemaet. Dette kom også til uttrykk i denne undersøkelsen, på spørsmål om hvilke medier respondentene bruker når de bruker musikk, da noen respondenter svarte titler på sanger eller artister. Ulempen med lukkede spørsmål er at man bare kan få et begrenset svar, siden det er forskeren som bestemmer kategoriene respondenten kan svare og det ikke er mulighet for tilleggsopplysninger (Bryman, 2012: 249–250). Det er flere løsninger på dette. I dette tilfellet ble valget å ha et åpent spørsmål først, hvor respondentene kunne skrive ned de mediene de brukte. Neste spørsmål var hvilke medier de brukte av de som stod på listen. Det ble inkludert et ”andre” alternativ med mulighet til utdyping, på alle listene, slik at ingen svar ble utelukket. Det åpne spørsmålet har den fordel at det ikke er ledende i hva

respondentene forventes å svare, samtidig har det noen svakheter (Bryman, 2012: 247). Hvis spørsmålet er litt uklart eller upresist, vil det være vanskelig for respondenten å svare det det blir spurt etter, og man som forsker kan ende med veldig sprikende svar. Måten dette ble løst på her var å bruke svaralternativer i etterkant for å fange opp det respondentene hadde glemt, eventuelt ikke hadde tenkt på, eller for å få oppklaring i hva det ble spurt etter. Denne prosessen ble fulgt opp på alle hovedkategoriene, med unntak av tegneserier og spill, og respondentene viste etter hvert trygghet i forhold til som var ment med spørsmålet.

Åpne spørsmål ble også brukt på spørsmål om hvilke eksempler på populærkulturelle sjangere som respondentene brukte og på spørsmålet om hvilken funksjon disse hadde i undervisningen. Noen av fordelene og ulempene med denne typen spørsmål har allerede blitt skissert. En siste utfordring med denne spørsmålstypen er at det er en tidskrevende prosess fra forskerens side, da svarene i flere tilfeller blir lengre enn ved lukkede spørsmål. I tillegg må svarene kodes for at de skal kunne bli kvantifiserbare og analyserbare, og slik kunne si noe om hvilke tendenser man kan finne i utvalget. Koding foregår i to runder: først må innholdet kategoriseres, altså gruppere svarene, før forskeren påfører disse kategoriene tall for at de skal kunne bli behandlet kvantitativt (Bryman, 2012: 247–248). Bryman påpeker at kategoriene som blir konstruert ikke kan overlape siden resultatene da ikke kan tallfestes. Dette er ikke alltid like lett, noe som vil bli tatt opp i analysekapittelet (Bryman, 2012: 248). Valget med en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål gjorde det mulig for å få svar som ikke hadde blitt tenkt på da spørsmålene ble utformet, i tillegg til at noen av svarene kan kvantifiseres og vise tendenser i utvalget.

En utfordring ved å bruke selvadministrerte spørreskjemaer, var muligheten for at respondentene ikke forstod spørsmålene eller at de tolket spørsmålene forskjellig. Dette skjer hvis spørsmålene ikke er bra nok formulerte. I dette prosjektet skjedde dette da respondentene skulle svare på hvilke medier de brukte. Et annet problem som kan oppstå er at respondenter hopper over spørsmål som de ikke forstår, eller som de av ulike grunner ikke vil svare på. Som forsker vil man ikke kunne oppdage dette før etter at spørreskjemaet er utfylt. Forskere som utfører et ansikt-til-ansikt intervju vil kunne oppdage dette med en gang og kanskje stille spørsmålet på nytt eller omformulere det, slik at hun får svar på det hun spør om. Det ble gjort tiltak for å unngå dette problemet ved å legge inn funksjoner som gjorde at respondenten ikke kunne gå videre i undersøkelsen før spørsmålet var besvart. Ved å anvende denne funksjonen kan man, som Navarro-Rivera og Kosmin påpeker (2014: 413), risikere at respondenten

velger å ikke svare på resten av undersøkelsen hvis hun ikke vil svare på det gjeldende spørsmålet. Siden det ikke er noen utpregede, sensitive spørsmål i spørreskjemaet, ble det vurdert som mer sannsynlig at respondentene svarte på spørsmålene enn at de ikke ble besvart, og funksjonen ble derfor tatt i bruk. Kontaktinformasjon som epost og telefonnummer ble også oppgitt for at respondentene kunne nå meg hvis det var noe de lurte på. Dette var også et tiltak som ble valgt å gjøre for å minimere risikoen for at spørsmål ikke ble besvart eller ble misforstått.

Forskjellen på kvantitativ spørreundersøkelse og et kvalitativt, semi-strukturert intervju er at det er større mulighet for gå tilbake til intervjuguiden og legge til eller ta vekk spørsmål underveis i datainnsamlingsprosessen. Dette er ikke like mulig i en kvantitativ spørreundersøkelse. Hvis man forandrer på spørreskjemaet blir det vanskelig å generalisere funnene, respondentene vil da få forskjellige spørsmål og kan derfor gi forskjellige svar (Bryman, 2012: 471). En konsekvens av at det ikke kunne legges til spørsmål i etterkant, er at det ikke ble god innsikt i alle aspekter av emnet. Valget om å ikke spørre om kjønn da spørreskjemaet ble utformet, var bevisst fordi fokuset skulle være på hvilke forskjeller i bruk av populærkultur man kan finne i alder på respondentene, hvor lenge de har vært religionslærere og hvilken fylkeskommune de jobber i. Det ville vært interessant å se om det også kan finnes en forskjell i bruken av populærkultur mellom menn og kvinner. Dette momentet vil være interessant å se på og burde tas opp i et fremtidig forskningsprosjekt. Et annet spørsmål som kunne vært interessant å spørre, er ”hvorfør ikke?” Hvorfor bruker de ikke populærkulturelle elementer i undervisningen? Dette spørsmålet ville bidratt til god innsikt i populærkultur i religionsundervisningen, eller mangel av populærkultur i religionsundervisningen.

Navarro-Rivera og Kosmin (2014: 406) påpeker at man ved å bruke selvadministrerte spørreskjemaer risikerer at spørreskjemaet blir glemt av respondentene. Dette gjelder også for dette prosjektet og vil være med på å påvirke svarprosenten. Det er lett å glemme en survey i kaoset av andre eposter man får hver dag. Flere som benytter selvadministrerte spørreskjemaer, blant annet markedsanalysebyråer og forskere, har begynt å tilby insentiver i form av godtgjørelser til respondentene for å øke sjansen for å få svar. Det kan tenkes at det kanskje også i dette tilfellet ville resultert i flere svar. Hvilke konsekvenser betaling for informanter har er et kraftig debattert område. Det å betale informanter har vært praksis i medisinske fag en stund, mens det er et litt nyere fenomen i samfunnsvitenskapen og

humaniora. Av kostnadmessige og forskningsetiske grunner kunne ikke dette tas i bruk i dette prosjektet. I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (Heretter referert til som Etikkom) skal deltagelse i et forskningsprosjekt være gjort ved fritt samtykke. Lønn eller betaling av informanter påvirke motivasjonen til å delta i prosjektet. Dette kan igjen påvirke hvilke svar som blir gitt og bli en feilkilde i datamaterialet (Etikkom, 2016).

Respondentene ble kontaktet gjennom kontaktpersoner ved fylkeskommunene og skolene for å få distribuert spørreskjemaet. Denne måten sikret at lærerne fikk fylle ut spørreskjemaet konfidensielt.

### 4.3 Utvalget

Det er, av praktiske grunner, for det meste umulig å intervjuer alle medlemmene av en målgruppe, og det gjøres derfor et utvalg. Ifølge Navarro-Rivera og Kosmin, inneholder et utvalg personer som passer beskrivelsen av målgruppen og er valgt ut fra den (2014: 401). En målgruppe er alle medlemmene av den gruppen forskeren skal undersøke. I tillegg til spørreskjemaet, er målgruppen som forskes på, hovedelementet i en survey. Det er viktig å ha klart for seg hva slags målgruppe som forskes på, hva man vil vite og hvordan man får tak i den ønskede informasjonen. Det er derfor viktig at man tidlig tar stilling til hvem som skal gi forskeren informasjon ( Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 399–400).

Valget av målgruppe for dette prosjektet falt på lærere som underviser eller har undervist i faget Religion og etikk på offentlig videregående skole i Hordaland og Rogaland. Denne målgruppen ble valgt på bakgrunn av prosjektets problemstilling: *hvordan blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen i Religion og etikk på offentlig videregående skole?* Siden det er lærerne som, i samsvar med læreplanen, bestemmer undervisningsinnholdet og hvilke hjelpemidler som skal brukes i undervisningen, falt det seg naturlig å velge disse som målgruppe. Mange faktorer inngikk i valget av fylkene Hordaland og Rogaland. En landsdekkende oversikt hadde vært veldig interessant og ville nok kunnet gi et mer helhetlig bilde, men gitt rammene for dette prosjektet hvor det verken var tid eller ressurser til å gå gjennom et så stort datamateriale, ble målgruppens omfang begrenset. Forskning som har blitt gjort på dette feltet har for det meste tatt utgangspunkt i Østlandet og da særlig Oslo og områdene rundt. Forskningsprosjektet til Midtbøen, Orupabo og Røthings om *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: lærer- og elevperspektiver* (2014) tok for

det meste for seg ungdoms- og videregående skoler på Østlandet (og en fra Vestlandet). Dette er en masteravhandling ved Universitetet i Bergen og det ble på dette grunnlaget et naturlig valg å legge surveyen til Vestlandet. Hordaland og Rogaland ble valgt siden disse er store fylker med mange videregående skoler. Det er også variasjon i skolene når det kommer til størrelse og antall lærere i Religion og etikk.

For å nå ut til alle videregående skoler i Hordaland og Rogaland ble de ansvarlige for utdanning ved de to fylkeskommunene kontaktet. Det ble bedt om å få en oversikt over kontaktpersoner ved alle videregående skoler som tilbyr faget Religion og etikk. Videre ble kontaktpersonene ved skolene bedt om å sende spørreskjemaet ut til de lærerne som var interessert i å delta. Dette valget ble gjort på grunn av personvern og forskningsetikk. Hvis man skal forske på en arbeidsplass, er det god forskningsskikk å få samtykke fra arbeidsgiver (Etikkom). Det ble derfor bedt om å få godkjenning fra kontaktpersonen før spørreskjemaet ble sendt til lærerne. Noen av skolene har også retningslinjer som gjør at de ikke gir ut kontaklinformasjonen til ansatte ved forespørsler utad. Ved å gå gjennom en kontaktperson ble også disse lærerne nådd. Videresending av epost med spørreskjema ble her oppfattet som godkjenning fra arbeidsgiver. Et annet bekymringsverdig moment var muligheten for å få ganske få svar ved å utføre en internetbasert survey. Dette er også en av grunnene til å opprette kommunikasjon med kontaktpersoner som videresendte informasjonsbrev med lenke til spørreskjemaet. Lærere blir kontaktet av utallige personer, reklamebyråer og andre markedsundersøkelser og bekymringen var at eposten ville forsvinne blant mengden forespørsler lærere mottar til vanlig. Ved å benytte en kontaktperson som lærerne allerede kjente til, kunne eposten bli lest og det var større sjans for at lærerne ville delta i surveyen. Dette hjalp nok noe, men det var fortsatt vanskelig å få kontakt med skolene og det resulterte i at utvalget ble mindre enn forventet. Av forventet målgruppe på ca. 90 lærere, deltok det 23 respondenter: åtte fra Rogaland og 12 fra Hordaland og tre som ikke har svart på hvor de jobber. Fylkeskommunene vil bli omtalt senere i kapittelet.

Denne surveyen er basert på et slupmessig utvalg (*convenience sample*) som Bryman beskriver som "[...] one [sample] that is simply available to the researcher by virtue of its accessibility" (2012: 201). Utvalget i dette prosjektet ble anskaffet gjennom kontaktpersoner skaffet gjennom fylkeskommunene eller skolene. Ulempen med å bruke slupmessig utvalg er at utvalget og dermed også funnene, ikke blir representative for målgruppen, da det består av de respondentene som var tilgjengelige. Funnene kan derfor ikke generaliseres i den grad

at de kan sies å representere hele målgruppen (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 395–396). Dette vil bli nærmere omtalt senere i kapittelet (delkapittel 3.3). Et sannsynlighetsutvalg istedenfor sluppmessig utvalg, ville gitt resultater som hadde vært mulig å generalisere over på målgruppen. Dette kan gjøres da et sannsynlighetsutvalg er et representativt utvalg av målgruppen, det vil si at utvalget er tilfeldig valgt og skal representere hele målgruppen (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 401). Sannsynlighetsutvalg er tids- og ressurskrevende og ville vært vanskelig å utføre innenfor dette prosjektets rammer. Selv om et sluppmessig utvalg ikke kan generalisere funnene over på målgruppen, vil det likevel kunne gi interessante resultater og det kan være mulig å skissere noen tendenser. Det vil også være mulig å se på resultatene opp mot annen forskning, som Holm sine funn (2013) og Midtbøen, Orupabo og Røthings forskningsprosjekt (2014) og se om det er noen tendenser eller interessante likheter eller påfallende forskjeller. Her er det viktig å være forsiktig med hvor mye man legger i denne sammenligningen. Disse tre prosjektene er alle utført forskjellig med ulike forskningsmetoder, problemstillinger og analyser, og vil dermed også få ulike funn.

#### **4.3.1 Fylkeskommunene**

Som nevnt tidligere, ble fylkeskommunene kontaktet først for å få en oversikt over skoler som tilbyr faget Religion og etikk, og for å få kontaktpersoner gjennom disse. De fleste surveyer med et utvalg vil få et visst antall bortfall. Det er derfor veldig sannsynlig at bare noen av respondentene i målgruppen vil delta i forskningen. Det vil derfor være lurt å samle et utvalg som er større enn det nødvendigvis trenger å være, slik at man er forberedt på at ikke alle vil delta (Bryman, 2012: 199). Jo flere man inkluderer i studien, jo lettere er det å få nok svar. I tillegg er det større mulighet for å få en mer heterogen gruppe respondenter hvis målgruppen er stor. Målgruppen til dette prosjektet ble antatt å være på ca. 90 religionslærere.

##### **4.3.1.1 Hordaland fylkeskommune**

Hordaland fylkeskommune ga beskjed om at det var bedre å kontakte skolene direkte og de oppga en liste over offentlige videregående skoler i Hordaland. Hver skole ble derfor kontaktet via epost og spurt om å gi en kontaktperson. Det var variert respons på dette. Noen svarte at de ikke hadde noen som var interesserte. Andre hadde forhørt seg med lærerne og svarte at spørreskjemaet kunne sendes til dem som så skulle videresendes til lærerne. Noen lærere tok direkte kontakt med meg etter at skolen hadde videresendt forespørselen. Selv om det kom en del svar og flere var positive til prosjektet, var det fortsatt mange skoler som ikke



ga respons på forespørselen. Det ble sendt ut to runder til med eposter til skolene som ikke svarte, men etter at innsamlingsprosessen var slutt var det fortsatt ni skoler som ikke hadde gitt tilbakemelding. Valget å gå gjennom et mellomledd hadde nok sine fordeler som skissert over, men det bidro nok også til at det ikke ble så mange respondenter. Det ble en del "non-responders" som Bryman definerer som mennesker i målgruppen som ikke ønsker å delta i undersøkelsen (Bryman, 2012: 199). To skoler svarte at de hadde forhørt seg med lærerne, men at ingen ville delta. Ved andre skoler var det bare noen av lærerne som ville delta. Til slutt ble det 12 respondenter fra Hordaland.

#### *4.3.1.2 Rogaland fylkeskommune*

Rogaland fylkeskommune oppga etter hvert fire kontaktpersoner som kunne videregående forespørselen til lærere. Det viste seg imidlertid at å gå gjennom så mange ledd kan medføre feilkommunikasjon og informasjon som ikke blir videreformidlet. Prosessen var satt i gang og respondenter hadde meldt seg, og det var kommet inn besvarelser på undersøkelsen, før det ble gitt beskjed om at kontaktpersonene i Rogaland ikke hadde oversikt over andre lærere i Religion og etikk enn de på skolene hvor kontaktpersonene jobbet, og derfor hadde forespørselen kun blitt sendt til disse. Det viste seg at dette hadde de opplyst om, men det var oppstått misforståelser som gjorde at jeg ikke ble klar over dette før de ble kontaktet for å få oversikt over hvor mange lærere de hadde videregående surveyen til. Skolene ble da kontaktet med en gang og det ble gjort forsøk på å få flere respondenter, men bare en skole ga respons på forespørselen. Dette resulterte i at det er åtte respondenter fra fem videregående skoler i Rogaland.

Det kan være flere grunner til at noen lærere ikke ville delta i prosjektet. Blant annet kan lærernes store arbeidsmengde være en faktor for at de ikke ønsker å delta. Andre ønsker kanskje ikke å delta av personlige årsaker som er umulig å forutse. Det er også mulig at ytterligere lærere ikke vil delta på grunn av at de ikke føler dette prosjektet omhandler dem. Dette er faktorer som det er vanskelig å gjøre noe med, bortsett fra å starte med et større utvalg enn nødvendig, slik at det er mulig å legge inn en buffer. Prosjektet burde kanskje hatt et enda større utgangspunkt, med enda en fylkeskommune. Videre kunne det vært lurt å ringe rundt til skolene med forespørsel om deltagelse, dette ville muligens ha gitt flere svar fra skolene og muligens flere respondenter. Hvis dette prosjektet skulle blitt utført om igjen, ville det nok blitt vurdert å ta i bruk telefon på et mye tidligere stadium i prosessen. Det tok veldig

lang tid å få svar fra alle skolene på epost, og det å ringe de ville nok ha kortet ned prosessen. En annen mulighet ville vært å møte opp på skolene og få kontakt på den måten og dermed fått mer umiddelbare svar. Denne siste metoden hadde nok blitt for dyr da det ville medført reiseutgifter. Skulle dette prosjektet blitt utført en gang til, ville nok andre måter å få kontakt med skolene på, blitt vurdert. Muligens kunne det vært nyttig å ta i bruk telefon mye tidligere i prosessen. Det tok altfor lang tid å få svar på epost. Videre kunne også det å møte opp på skolene være en måte å få flere respondenter.

#### 4.4 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å rettlede forskere i refleksjonene rundt sine etiske oppfatninger og holdninger. Videre skal retningslinjene hjelpe forskerne med å bli bevisste på normkonflikter, å styrke godt skjønn og å gi forskeren evnen til å ta godt begrunnede valg i situasjoner med motstridende hensyn (NESH, 2013: 5). NESH definerer forskningsetikk slik:

Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral (NESH, 2013: 5).

Forskningsetikk handler delvis om normer i forskningsprosessen, både mellom forskere og overfor personer og institusjoner som forskes på. Forskningsetikken handler også om forskningens bruk og spredning, etter at prosjektet er ferdigstilt (NESH, 2013). Etske dilemmaer/problemer i religionsvitenskapelig forskning kan oppstå på tre måter: 1) problemer kan oppstå hvis forskeren eller respondentene handler slik at etske normer og juridiske retningslinjer blir brutt, som for eksempel brudd på personvern. 2) etske problemer kan oppstå som mangel på forskningsstandarder som blir uttrykt som moralske prinsipper eller institusjonelle retningslinjer, som for eksempel delvis informasjon til respondentene. 3) etske problemer kan oppstå som oppriktig etske dilemmaer eller debatter hvor man kan komme fram til flere mulige etske begrunnede ståsteder. Her er det ingen riktige eller gale svar eller løsninger, men andre kan kritisere og stille spørsmål ved de valgene man har tatt som forsker (Bird & Scholes, 2014: 82–83).

Det er som regel tre generelle og fundamentale etiske prinsipper som viser hvordan religionsvitenskapelig forskning skal utføres. Først skal forskeren respektere og verdsette integriteten og verdigheten til forskningssubjektene. Videre skal forskeren kommunisere ærlig og objektivt til forskningssubjektene og publikum som kan være snevre eller brede, inkludere diverse offentligheter og/eller være medlemmer av egne religiøse samfunn. Til sist skal forskeren utøve skjønn og god dømmekraft når hun samler, analyserer og evaluerer data og rapporterer forskningen (Bird & Scholes, 2014: 84).

Dette forskningsprosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (tidligere Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste) i november 2015. Datamaterialet er behandlet i samsvar med NSDs reglement. Som skissert over, ble lærerne kontaktet gjennom skolene. Det ble først sendt ut en forespørselsmail til skolene. Hvis positivt svar, ble det sendt ut en informasjonsepost om masterprosjektet, som inneholdt rettighetene til respondentene og kontaktinformasjonen til meg og min veileder. Denne eposten inneholdt også en ekstern lenke som de måtte følge for å komme til spørreskjemaet. Før spørreskjemaet ble startet fikk lærerne spørsmål om de hadde mottatt informasjon om prosjektet og om de var villige til å delta i undersøkelsen. Dette ble gjort for å oppfylle krav om informert samtykke og frivillig samtykke (NESH: 13). Også i undersøkelsen var det lagt inn et informasjonsskriv som presiserte overfor respondenten at det var frivillig å delta og at det var fullt mulig å trekke seg. Det ble også presisert at de ville bli anonymisert i oppgaven. Det ble spurt eksplisitt om respondentene ville delta i undersøkelsen. Dette ble gjort for å praktisere åpenhet som forsker og vise respekt overfor respondentene, og for å gjøre det klart for respondentene at deltagelse er frivillig, selv om et besvart spørreskjema skal være godkjent samtykke (NESH, 13, og Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 415).

#### **4.4.1 Anonymisering**

NESH har laget retningslinjer som slår fast at all informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt av forskeren. Materialet skal anonymiseres for å verne privatlivet og å unngå skade og belastninger på de det forskes på (Hellevik, 2015). I kvantitativ forskning er det vanligvis ikke så vanskelig å anonymisere deltakerne. Det er de samlede svarene og ikke enkeltindividene selv, som er av interesse for forskningen. Hellevik presiserer at en personopplysning er informasjon som det er mulig å knytte til en person. Dette gjelder også

hvis det er mulig å knytte informasjonen til personen ved å kombinere bakgrunnsopplysninger (Hellevik, 2015). Hvis datamaterialet inneholder personopplysninger som er sensitive, må prosjektet meldes til NSD. Religionsvitenskapelig forskning faller ofte innenfor dette, når det forskes på tro eller spørsmål knyttet til religiøs tilhørighet eller identitet (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 414 og Hellevik, 2015). Dette vil ikke gjøre seg gjeldende for dette prosjektet da det ikke forskes på religiøs tilhørighet, men på bruk av populærkultur som representerer religion. Prosjektet måtte likevel meldes til NSD siden undersøkelsen gikk over internett og det var mulig å spore IP-adresser (NSD, u.å).

Siden det er så få respondenter på et forholdsvis lite område i dette prosjektet, vil det likevel være mulig å identifisere lærerne ved å se på bakgrunnsinformasjonen. Valget falt derfor på å lage kategorier for alder og hvor lenge de har vært lærere i Religion og etikk, slik at det fortsatt går an å si noe om disse faktorene, men uten at respondentene er identifiserbare. Alderskategoriene som er laget er: 20-årene, 30-årene, 40-årene, 50-årene og 60-årene. Det er også lettere å kjenne igjen respondentene hvis det opplyses nøyaktig hvor lenge de har vært religionslærere. Derfor er disse kategoriene laget: 1-5 år, 6-10 år, og over 10 år. Det ble også spurt om hvilke andre undervisningsfag lærerne har og for å framstille dette på en måte som beholder anonymiteten til respondentene, har fagene blitt listet opp uten å bli knyttet til spesifikke respondenter.

#### **4.4.2 Koding**

Som nevnt tidligere, har valget falt på å stille noen åpne spørsmål. Det ble derfor mye datamateriale i form av tekst. Koding blir i kvantitativ forskning brukt til å få oversikt over ustrukturert materiale. For å kunne kvantifisere og analysere materialet, er det nødvendig å kode materialet (Bryman, 2012: 247). Det ble tatt i bruk en kode- og kategoriseringsprosess som hadde som mål å svare på problemstillingen i dette prosjektet. Kodingsprosessen er delt i to, hvor kategorisering først blir brukt for å få oversikt over materialet. Her ser man på materialet og grupperer svarene i forskjellige kategorier. Neste steg er å nummerere kategoriene slik at materialet kan bli behandlet kvantitativt. Disse numrene har ingen annen funksjon enn å skape oversikt i materialet (Bryman, 2012: 247–248).

I kvantitativ forskning er det forskjell på det Bryman kaller ”pre-coding” og ”post-coding” (2012: 248). Begge disse er blitt tatt i bruk i dette prosjektet. Man utfører pre-koding ved

utformingen av lukkede spørsmål. Ved slike spørsmål blir respondentene spurt om å tilordne seg en kategori som allerede er laget. Kategoriene for hvilke medier lærerne ble spurt om de brukte, hvilken undervisningsform skolene brukte, alder, tilhørighet til fylkeskommunene osv.<sup>4</sup> var allerede fastlagt. Kategoriene ble laget ut i fra hvilke svar som var ønsket, og som kunne svare på problemstillingen. Post-koding utføres ved åpne spørsmål (Bryman, 2012: 248). Denne kodingen ble tatt i bruk i forbindelse med analysen av besvarelsene på de åpne spørsmålene om hvilke populærkulturelle elementer lærerne benytter seg av, og hvilken funksjon disse innehar.

Som første steg i post-kodingen, ble svarene lest gjennom flere ganger for å få oversikt over materialet. Kodingen fungerte innenfor de kategoriene som allerede var lagd, altså musikk, film, TV, dokumentar, spill og tegneserier. Videre ble det fokusert på hvilke svar som kunne grupperes sammen innenfor disse overordnede kategoriene. Ved bruk av kategoriene drøftes lærernes bruk av populærkulturelle medier og deres begrunnelser.

#### **4.5 Representativitet**

En mulig svakhet ved dette prosjektet er dets representativitet. Som skissert tidligere, har dette prosjektet et lite utvalg, som gjør at dette ikke kan sies å være representativt for hele målgruppen. For at man skal kunne generalisere funnene over på målgruppen, må utvalget være en slags ”miniversjon” av målgruppen (Bryman, 2012: 201). Dette er vanskelig å få til, selv om man har et sannsynlighetsutvalg, og umulig å få til hvis man, som her, har et slumpmessig utvalg. Siden prosjektet har fått inn de respondentene som har vært tilgjengelige, istedenfor å plukke ut et tilfeldig utvalg fra målgruppen, vil ikke resultatene kunne si noe konkluderende utover dette utvalget. Selv om funnene ikke kan generaliseres kan de likevel være interessante i seg selv. Det er nok også mulig å skissere noen tendenser, som man ved å utføre et nytt forskningsprosjekt kan se om stemmer. Dette kalles etterprøving og er et verktøy som blir brukt for å se på funnenes pålitelighet og gyldighet.

#### **4.6 Pålitelighet og gyldighet**

En forsker må være bevisst på sammenhengen mellom innsamlingen av dataene og tolkningen av disse dataene. Det er viktig at forskningsarbeidet bestrebes å være pålitelig og troverdig, og

---

<sup>4</sup> Se vedlagt spørreskjema.

at det som intensjonelt skulle måles er det som i realiteten blir målt. En vurdering må gjøres i henhold til om funnene stemmer med innholdet i spørsmålene som blir stilt. Det å redegjøre for hvordan man har gått fram for å samle inn dataene, gjør at andre forskere kan etterprøve funn og tolkninger. Slik kan en undersøkelses pålitelighet etterprøves. Framgangsmåten for datainnsamlingen har blitt gjort rede for over, slik at det er mulig å etterprøve undersøkelsen.

Hvis man skal få gyldige data, altså et datamateriale som belyser og svarer på prosjektets problemstilling, må man ta hensyn til to ting: gyldighet og pålitelighet. Disse blir i forskningen brukt til å sjekke om forskning er tilfredsstillende utført og av god kvalitet. Selv om pålitelighet og gyldighet er to forskjellige konsepter på et teoretisk og metodologisk nivå, så er de tett knyttet sammen. Gyldighet forutsetter pålitelighet. Det vil si at resultater ikke kan være gyldige hvis de ikke er pålitelige (Bryman, 2012: 173).

Pålitelighet i en survey refererer til innsamlingsmetoden som for dette prosjektet vil bety spørreskjemaet som ble utsendt til målgruppen. Spørreskjemaet er pålitelig hvis man får konsekvente resultater. Det vil si at hvis man utfører undersøkelsen på nytt (gjentatt testing av skjemaet), skal resultatene bli nesten de samme. For at spørreskjemaet skal være pålitelig må det være nøyaktig utforming av kodene og spørsmålene. Det ble brukt god tid på å utforme et tydelig og oversiktlig skjema. Det ble brukt korte spørsmål med forskjellig skrift ettersom det var spørsmål, tilleggsinformasjon eller svaralternativer. Terminologien som brukes må også bli valgt med omhu slik at de begrepene som blir brukt faktisk måler det som studeres. Det er også viktig at resultatene stemmer med tidligere forskning eller er godt begrunnet teoretisk. Gyldighet har å gjøre med innsamlingsmetodens teoretiske begrunnelser. Sagt med andre ord, betyr det å se om metoden måler det den har til hensikt å måle (Navarro-Rivera & Kosmin, 2014: 408).

Som vi har sett, er det blitt utformet et spørreskjema med en bevisst kombinasjon av lukkede og åpne spørsmål. Velkjente kategorier som musikk, dokumentar, film, TV, tegneserier og spill ble brukt for å minske muligheten for misforståelser eller varierende tolkninger av spørsmålene. Respondentene svarer på problemstillingen og kodene og kategoriene er relevante for problemstillingen. Siden det ikke blir stilt noen sensitive eller nærgående spørsmål, er det liten grunn til å tro at svarene som har kommet inn, ikke viser sannhet. Respondentene gir relevante data til problemstillingen, og påliteligheten er dermed høy. Datamaterialet er relevant og prosjektets gyldighet vil derfor være sikret.

## 4.7 Tid

Tidsaspektet har vært en stor utfordring gjennom hele prosjektets utførelse. Hvert ledd i innsamlingen av datamaterialet tok lengre tid enn forventet. Dette var med i betraktningen fra begynnelsen av, men det overskred forventningene. Det tok tid å få kontakt med fylkeskommunene og da kontakten med fylkeskommunen i Rogaland var opprettet, tok det ytterligere med tid å få kontaktpersoner, ca. en måned. Da skolene ble kontaktet tok det tid å få respons fra alle og noen svarte ikke i det hele tatt. Dette forskjøv prosjektet en god del da skolene måtte kontaktes først for å få godkjennelse. Deretter kunne informasjonsbrevet med lenke til spørreskjemaet, sendes ut til målgruppen. Det ble det også en ny runde med eposter da det viste seg at ikke alle skolene i Rogaland var blitt kontaktet. Det gikk tre måneder før alle respondentene var på plass. Alt dette bød på utfordringer i forhold til tidsrammen, og i forhold til de begrensninger som er naturlige å ha på grunn av prosjektets omfang. Hvis dette prosjektet skulle gjøres om igjen, ville det å kutte mellomleddet med fylkeskommunene være en løsning, da dette bød på mer utfordringer enn det var til hjelp. Det ville nok blitt spart en god del tid på å kontakte skolene direkte og bare forholde seg til et mellomledd, kontaktpersonene ved skolene.

Selv om det har vært noen utfordringer som kunne vært unngått, så har også mye gått bra da forberedelsene har vært gode og det har kommet inn mange gode svar og det har blitt et godt datamateriale som kan besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. En respondent svarte at han/hun savnet en idébank for bruk av populærkultur. Dette viser at det bør forskes mer på dette feltet og at dette prosjektet kan bidra med innsikt og debatt.

## 4.8 Oppsummering

I dette prosjektet blir den kvantitative forskningsmetoden brukt for å se på hvordan populærkultur blir brukt i undervisningen i Religion og etikk. Dette har blitt gjort ved å benytte en survey med et internettbasert spørreskjema. Dette kapittelet har presentert disse metodene og hvordan de har blitt brukt i dette prosjektet. Anonymiseringsprosessen og de metodiske utfordringene har blitt beskrevet. De etiske problemstillingene som har dukket opp i datainnsamlingsprosessen har også blitt belyst. Teori og fortolkning er også essensielle deler av denne oppgaven og vil være nært knyttet til forskningsmetoden. Det neste kapittelet vil omhandle analysen av datamaterialet, samt ta for seg diskusjoner om definisjon av dokumentar og TV-serie.

## 5. Materiale og analyse

I dette kapitlet presenteres prosjektets datamateriale. Først vil respondentene bli presentert, før det blir diskutert hvorvidt svarene til respondentene hører til i kategorien dokumentar eller TV-serie. Hvilke populærkulturelle elementer bruker lærerne i religionsundervisningen på offentlig videregående skole i Hordaland og Rogaland? Hvilken funksjon har disse populærkulturelle elementene i religionsundervisningen til respondentene? Dette er spørsmål som vil bli besvart i dette kapitlet. Med utgangspunkt i den elektroniske spørreundersøkelsens kategorier: musikk, dokumentar, TV-serier, spillefilm, tegneserier og spill, vil respondentenes bruk av populærkultur i undervisningen i Religion og etikk bli belyst og diskutert. De aller fleste respondentene svarte at populærkulturen de bruker i undervisningen i Religion og etikk, har flere funksjoner. Respondentene ga varierte svar, men det er noen fellestrekk som har gått igjen. Disse har blitt satt inn i kategorier og diskutert. Funksjonskategoriene som tas opp er *diskusjon og refleksjon, variasjon og repetisjon, innenfraperspektiv og kulturforståelse, teksttolkning og innhold* (gjelder kun musikk), og *eksempler og belyse temaer*. Noen av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 3 vil også trekkes inn i diskusjonen. Videre vil alder diskuteres opp mot respondentenes valg av populærkulturelle elementer, under de forskjellige populærkultur-kategoriene.

Det har blitt utført en innholdsanalyse for å se på hvordan lærerne bruker populærkulturelle medier i undervisningen i Religion og etikk. Innholdsanalyse er en forskningsmetode som brukes for å kunne trekke etterprøvbare og gyldige slutninger fra tekster og annet meningsfylt materiale, over på konteksten de står i (Klippendorf, 2004: 18, i: Nelson & Woods, 2014: 110). Innholdsanalyse kan brukes på både kvalitativt og kvantitativt materiale, men her brukes en kvantitativ innholdsanalyse (Bryman, 2012: 291).

Innholdsanalysen til det Nelson og Woods beskriver som å identifisere mønstre eller likheter innenfor en bestemt sjanger (2014: 111) benyttes i denne analysen. Denne analysemetoden kan også brukes på andre måter: for å undersøke spesifikke data for å forstå tendensene eller forandringene i et spesifikt fenomen over tid; identifisere forskjeller ved å sammenligne like typer variabler i to forskjellige systemer eller i ulike kontekster; vurdere spesifikke grupper uttrykk i samfunnet; måle fenomener mot en standard for å klassifisere fenomenene, vurdere dem, avgjøre hvor nære de kommer til å møte en standard eller forventning; relatere/knytte



visse karakteristiske meldinger til andre variabler (Nelson & Woods, 2014: 111). Disse er alle interessante måter å bruke analysemetoden på, men disse vil ikke være relevante for denne undersøkelsen.

## 5.1 Respondentene

For å gjøre det lettere å følge med i analysen, har det blitt laget en tabelloversikt over respondentene. Respondentene har fått koder bestående av nummer og bokstaver, hvor den første R-en i koden står for respondent.

H = Hordaland, R = Rogaland, A = anonym, RE = Religion og etikk

Respondent	Alder	RE-lærer i	Respondent	Alder	RE-lærer i
R1-H	30-årene	0-5 år	R11-R	40-årene	Over 10 år
R2-H	30-årene	0-5 år	R12-R	60-årene	Over 10 år
R3-H	60-årene	Over 10 år	R13-R	60-årene	Over 10 år
R4-H	40-årene	0-5 år	R14-R	30-årene	6-10 år
R5-H	60-årene	Over 10 år	R15-R	30-årene	6-10 år
R6-H	50-årene	Over 10 år	R17-H	30-årene	6-10 år
R7-R	20-årene	0-5 år	R18-H	30-årene	0-5 år
R8-H	30-årene	0-5 år	R19-H	40-årene	6-10 år
R9-H	50-årene	Over 10 år	R20-H	30-årene	0-5 år
R10-R	50-årene	Over 10 år	R21-R	30-årene	0-5 år

R16-A, R22-A og R23-A har bare svart at de vil delta i undersøkelsen, men har ikke levert noe besvarelse i form av spørreundersøkelsen. De vil derfor ikke bli tatt med videre i analysen.

Lærere på videregående skole må ha minst to undervisningsfag og respondentene i dette prosjektet underviste derfor også i andre fag. Det har blitt valgt å ikke koble disse sammen med hver enkelt respondent da dette kan være opplysninger som gjør det mulig å identifisere respondentene. Det blir derfor bare oppgitt en liste over undervisningsfag uten korresponderende respondent:

Norsk (12stk), norsk for andrespråklige (1), historie (9), historie og filosofi (2) engelsk (8), samfunnsfag (5), sosiologi og sosialantropologi (4), politikk og menneskerettigheter (3), psykologi, psykologi 2 (1), informasjonsteknologi (1), matematikk (1), informatikk (1), tysk (1), geografi (1), italiensk (1), kultur og kommunikasjon (1).

Det har ikke blitt spurt noe mer rundt kombinasjonen av Religion og etikk og andre undervisningsfag, med tanke på bruk av populærkultur. Dette falt utenfor rammene for denne undersøkelsen, men det er interessant å se hvilke fag som er kombinert med Religion og etikk og om lærerne for eksempel arbeider tverrfaglig med tema i undervisningen sin. Dette kan være interessant for videre undersøkelser i et fremtidig forskningsarbeid.

Totalt har prosjektet fått 23 besvarelser på spørreskjemaet av 35 utsendte spørreskjemaer. Svarprosenten er her noe lav da det antatte antall religionslærere på offentlig videregående skole i Hordaland og Rogaland var 90 stk. 17 besvarelser er fullstendig gjennomført, mens seks besvarelser er delvis besvart. Tre respondenter har ikke svart på noe annet enn samtykke til deltagelse. De resterende tre respondentene har besvart ulik andel av spørreskjemaet. Som nevnt i metodekapittelet, gjør det lave antallet respondenter at dette utvalget ikke er representativt for hele målgruppen. Funnene i denne undersøkelsen kan derfor ikke si noe definitivt om målgruppen. For at et utvalg skal være representativt slik at det er mulig å generalisere og komme til konklusjoner som kan være gjeldende for hele målgruppen, må det gjenspeile målgruppen på en slik måte at utvalget er et slags mikrokosmos av målgruppen (Bryman, 2012: 187).

Av de respondentene som valgte å svare på spørsmålet om hvilken fylkeskommune de jobber i, jobber 12 av respondentene i Hordaland fylkeskommune, mens åtte jobber i Rogaland fylkeskommune. Tre respondenter har ikke svart på hvilken fylkeskommune de jobber i. Respondentenes alder er fordelt mellom sent 20-årene og tidlig 60-årene, hvorav en større gruppe er i 30-årene. Det varierer også hvor lenge de har undervist i faget Religion og etikk – fra 0-5 år til over 10 år – og ikke alle har undervist i faget hvert år. I tillegg ble respondentene også spurt om hvor mange klasser de underviser i Religion og etikk i år. Halvparten av respondentene underviser en klasse, mens resten underviser to klasser. Det var ingen av respondentene som underviste mer enn to klasser i Religion og etikk i året undersøkelsen ble gjennomført.

Fem respondenter deler undervisningen med andre lærere, mens resten av respondentene underviser i Religion og etikk alene. Videre har 18 av 20 respondenter ukentlig undervisning i Religion og etikk. På spørsmål om det var temadager ved skolene, svarte seks respondenter positivt på dette, men ikke alle hadde temadager i Religion og etikk. De som hadde temadager, som alle omtalte med termen fagdager, hadde forskjellige opplegg. Filmprosjekt, besøk hos eller besøk av religiøse representanter er noen eksempler som ble nevnt. En respondent svarte at de har "[...] halve dager, og planlegges som alle andre timer" (R8-H).

## 5.2 TV-serie eller dokumentar?

Bryman presiserer at kategoriene man lager i kodingsprosessen ikke kan overlape. Hvis dette skjer vil ikke tallene som kommer ut av disse kategoriene gi riktige resultater (Bryman, 2012: 248). Dette er nok lettere sagt enn gjort. Virkeligheten er ikke alltid delt inn i klare skiller. Dette gjelder også populærkulturelle medier. Da kategoriene dokumentar og TV-serie ble laget, ble det ikke lagt klare nok beskrivelser av hva som var ment med dokumentar og TV-serie. Dette resulterte i at respondentene har forstått disse kategoriene ulikt. Noen av respondentene har (antatt ut i fra besvarelsene) sett på kategorien dokumentar som dokumentarfilmer, mens andre har sett på den som alt av programmer og filmer som skildrer virkeligheten med autentiske personer og hendelser.

Disse to kategoriene overlapper da det fins dokumentarprogrammer som er delt opp i episoder. Dette er eksemplifisert i NRKs dokumentarserier *På tro og Are* og *Oh my God* som er norske dokumentarserier delt i flere episoder. De tar opp forskjellige tema vedrørende religion for hver episode. Kategoriene som har blitt brukt i spørreskjemaet er derfor ikke absolutt atskilte, men overlapper. Noen av respondentene har nevnt at de bruker en av eller begge disse seriene i undervisningen. Mens noen har nevnt disse under kategorien dokumentar, har andre nevnt disse under kategorien TV-serier. Noen har også nevnt disse under både dokumentar og TV-serier.

Det har derfor blitt tatt et valg hvor, blant annet, dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God* har blitt plassert i kategorien TV-serier under analysen. Begrunnelsen for dette er at disse dokumentarseriene er serier med episoder som inneholder nye, men relaterte, temaer og er eller har blitt sendt på TV. Noe av problemet med dette, som nevnt i metodekapittelet, er at

tallene ikke vil stemme helt. Noen respondenter har svart at de ikke bruker TV-serier, men svarte at de bruker episoder fra *På tro og Are* og/eller *Oh my God* eller *Religions of the world*.

Dette prosjektet tar utgangspunkt i Oxford Dictionarys definisjon på begrepet *serie*. Her er det forskjellige deler i definisjonen, men det tas utgangspunkt i den delen som er relevant for prosjektet. Oxford Living Dictionary definerer serier som ”1) A number of events, objects, or people of a similar or related kind coming one after another. [...] 2) A set or sequence of related television or radio programmes” (Oxford Living Dictionaries, 2017). Ut i fra denne definisjonen passer *På tro og Are* og *Oh my God* inn i kategorien TV-serier, da de inneholder en sekvens med relaterte TV-programmer. Begge har episoder som følger hverandre hvor de tar opp forskjellige religionstema. Disse to seriene har derfor blitt plassert i denne kategorien i analysen.

Dokumentarserien *Religions of the World* er en serie med episoder hvor det fortelles om én og én religion. Denne vil ifølge definisjonen over, falle inn under kategorien TV-serie, da den har episoder som relaterer til hverandre i og med at de forteller om religioner. Det må påpekes at noen av respondentene har svart at de bruker dokumentarer og da nevner at de bruker episoder fra *På tro og Are* og/eller *Oh my God*. Valget har tatt å flytte de over fra statistikken over dokumentarer, og over til statistikken som forteller hvor mange som bruker TV-serier.

En respondent har svart at *Brennpunkt* blir brukt i undervisningen. Ut i fra definisjonen over, vil ikke *Brennpunkt* falle inn under kategorien TV-serier. Programmet har flere episoder, men disse er enkeltepisoder som står alene og innholdsmessig ikke kan relateres til hverandre. Respondenten har også nevnt dette programmet under kategorien dokumentar. Også BBC-dokumentarene *A History of Christianity* og *The Story of India*, samt den britiske dokumentarserien *Sex, død og meningen med livet* har havnet i kategorien TV-serier da disse inneholder flere episoder som er relatert til hverandre. PBS-dokumentaren *Islam: Empire of Faith* hører til kategorien dokumentar da dette er en dokumentar som er delt i 3 deler om det samme temaet. Det er altså ikke episoder som inneholder relatert, men forskjellig tema, men en hel dokumentar og et tema, som er delt i tre deler.

### 5.3 Musikk i undervisningen

18 av 20 respondenter har brukt eller bruker musikk i undervisningen i Religion og etikk. To respondenter<sup>5</sup> bruker ikke musikk i undervisningen i Religion og etikk. Bruken av musikk varierer: noen bruker bare lyd, mens andre bruker både lyd og bilde. Noen bruker deler av sanger, mens andre bruker hele sanger og del av en film. Hvilke medier som ble brukt varierte også. Flertallet (18) tok i bruk YouTube, mens også delingstjenester som Spotify, iTunes, WiMP og SoundCloud ble brukt. CD, MP3-filer, DVD og videospill ble også tatt i bruk av enkelte respondenter.

Respondentene ble spurt om å nevne hvilke musikkstykker de har brukt eller bruker i undervisningen. Det brukes mye variert musikk, men noen musikkstykker går også igjen hos flere av dem. Julemusikk blir brukt av tre respondenter<sup>6</sup>, mens bare R6-H kom med to spesifikke julesanger: *Deilig er jorden* i ”original og humanistisk versjon” (R6-H) og *Tenn lys* (Skeie). Salmer blir tatt i bruk av fire respondenter<sup>7</sup>, mens tre respondenter<sup>8</sup> nevner *Mitt hjerte alltid vanker* som en spesifikk salme som de bruker i undervisningen. Artisten Yusuf Islam blir brukt av 3 respondenter<sup>9</sup>. R8-H nevner spesifikt sangen *God is the Light*, mens R14-R bruker sangen *A is for Allah*. Gruppen Karpe Diem blir brukt av fem respondenter<sup>10</sup>. To av disse<sup>11</sup> bruker sangen *Tusen tegninger*, mens to andre<sup>12</sup> bruker sangen *Lett å være rebell i kjellerleiligheten din*. R7-R bruker sangene *Eg ser* og *Kyrie* av Bjørn Eidsvåg, R14-R bruker sangen *Eg ser* og R15-R bruker *Eg trur* av Bjørn Eidsvåg i undervisningen i Religion og etikk. To respondenter<sup>13</sup> bruker sangen *Til ungdommen* i undervisningen i Religion og etikk.

R2-H svarte at sangene *Take me to church* av artisten Hozier, *Bad Religion* av artisten Frank Ocean og sangene *Sire of Sorrow* og *Magdalene Laundries* av artisten Joni Mitchell blir brukt i religionsundervisningen. Respondenten svarte at disse sangene blir brukt til religionskritikk. R4-H har svart at flere musikkstykker blir brukt, blant annet *Personal Jesus* av artisten Johnny Cash, *Jesus* av artisten Element, *Lord of Lords* av artisten Wayne Wade og *Satta*

---

<sup>5</sup> R3-H og R19-H.

<sup>6</sup> R10-R, R14-R og R6-H.

<sup>7</sup> R7-R, R14-R, R15-R og R18-H.

<sup>8</sup> R13-R, R17-H og R18-H.

<sup>9</sup> R10-R, R8-H og R14-R.

<sup>10</sup> R7-R, R11-R, R18-H, R20-H og R21-R.

<sup>11</sup> R7-R og R18-H.

<sup>12</sup> R20-H og R11-R.

<sup>13</sup> R8-H og R10-R.

*Massagana* av trioen The Abyssinians. Respondenten svarte også at Sufimusikk fra Pune i India og ”Buddhist Chanting - *Nothing but Everything*”. Disse to befinner seg på grensen til populærkultur da de begge finnes på Youtube og derfor når ut til massene (se kap. 3).

R6-H svarte at det i religionsundervisningen blir brukt ”Buddhistisk meditasjonsmusikk som jeg selv har tatt opp i Nepal”. Her er det usikkert om dette kan kalles populærkultur eller ikke. Det er mulig at dette er meditasjonsmusikk som er rettet mot turismen, og dermed massene, men det kan også være meditasjonsmusikk som blir brukt av buddhister i lukkede templer. Dette er det vanskelig å bedømme, siden respondenten ikke har utdypet dette. Det må også tas i betraktning at respondenten selv ser på dette som populærkultur da de har valgt å ta dette med i undersøkelsen (og har et reflektert svar rundt hvorfor det brukes i undervisningen). Ut i fra disse vurderingene, har dette blitt tatt med i prosjektet. R7-H har svart at ”Yoga-musikk” blir brukt i religionsundervisningen. Respondenten har ikke tatt med hvilket album dette er fra, men siden respondenten har svart at det er fra et album, vil det være nærliggende å tro at dette er masseprodusert i en kommersiell kontekst og at det derfor kan falle inn under definisjonen på religion og populærkultur i denne sammenhengen.

R8-H svarte at mange musikkstykker blir brukt i religionsundervisningen. Alle musikkstykkene faller nok ikke inn under populærkultur ut i fra den definisjonen som brukes i dette prosjektet<sup>14</sup>. Respondenten inkluderte ikke navnet på artisten i alle eksemplene på musikk og det er derfor noen ganger vanskelig å avgjøre hvilken sang det er snakk om. R8-H bruker, i tillegg til *God is the light* av Yusuf Islam, sangene *Show Me the Way* (mulig artist er Peter Framton), *Desert Song* (mulig artist enten Hillsong eller Deaf Leopard), *Baba Yetu* (sang som ble utviklet til dataspillet *Civilization IV* av Christopher Tin), *Supplication* (av artisten Sami Yusuf), *Allahu* (av artisten Labbayk), *Ya Nabi Salam Alayka* (muligens sunget av artisten Maher Zain), *Hussain-o-Ya Hussain* (mulig artist er Mesum Abbas), *Allah* (av artisten Khalil Ismail) og *The Philosopher Song* (Monty Python). I tillegg har respondenten svart at sangen *Til ungdommen* (opprinnelig dikt av Nordahl Grieg) blir brukt. Denne sangen ligger på grensen til populærkultur. Den hørte opprinnelig til det noen kaller høykultur, men har blitt spilt inn så mange ganger og brukt hyppig, slik at den i dag nok hører til under dette prosjektets definisjon på populærkultur. Spesielt etter hendelsene på Utøya, 22. Juni 2011, har

---

<sup>14</sup> Dette blir tatt opp igjen senere i kapittelet.

denne sangen fått ny betydning for mange. Den vekker følelsene og har nådd ut til en stor del av befolkningen. Den har derfor blitt tatt med i dette prosjektet.

R9-H svarte at i tillegg til *Ashma Allah* av Sami Yusuf blir også ”sufidans, gamelanmusikk fra Indonesia og magedans fra Tyrkia” brukt i undervisningen i Religion og Etikk. Hvor disse er hentet fra, har ikke respondenten svart på annet enn at CD/MP3-filer og YouTube blir brukt generelt. Det blir derfor vanskelig å definere om disse aspektene faller inn under populærkultur eller ikke. R15-R har svart at det i undervisningen i Religion og Etikk, blir brukt ”Resitasjon av [K]oran-surer (enhetssuren)” i tillegg til ”salmer” og ”kristne sanger” som *Amazing Grace* og *Eg tror* (Bjørn Eidsvåg). Salmer og ”resitasjon av [K]oran-surer” vil her falle utenfor dette prosjektets definisjon på populærkultur: masseproduserte kommersielle og globale uttrykk som vekker følelser, bidrar til et kulturelt repertoar, og er integrert i vår hverdag (se kapittel 3). Videre er salmer og resitasjon av koransurer, kontrollert av institusjonell religion, og ikke en del av det Hjarvard kaller banal religion. De to andre sangene (*Amazing Grace* og *Eg tror*) vil her komme inn under populærkultur da de begge finnes i det kommersielle universet og har nådd ut til massene, samt vekker følelser. R21-R har svart at ””Navnet Jesus” og ”Lotus Sutra”” blir brukt i undervisningen i tillegg til gruppen Karpe Diem. De to første musikkstykkene er (mest sannsynlig – respondenten har ikke oppgitt artist) en salme av David Welander og, ifølge Soka Gakkai International (organisasjon innen mahayanabuddhismen) (2015), en av de viktigste og innflytelsesrike tekstene i mahayanabuddhismen. Disse er, slik som over, utenfor prosjektets definisjon på religion og populærkultur.

### 5.3.1 Diskusjon og refleksjon

Flere av respondentene har nevnt diskusjon som en av funksjonene til musikken de bruker i religionsundervisningen. R1-H svarte at musikkstykkene som blir brukt i undervisningen fungerer som eksempler og diskusjonsobjekter, men utdyper ikke dette ytterligere. R2-H svarte mer utdypende: musikk i religionsundervisningen blir brukt som ”[u]tgangspunkt for diskusjon om ulike tema” (R2-H). Videre ble *Take Me To Church* trukket frem som eksempel: sangen ”brukes som utgangspunkt for å snakke om ulike former for religionskritikk og for å diskutere aktuelle tema innenfor en religion (syn på homofile i dette tilfellet)” (R2-H). R17-H svarte at musikk blir brukt til ”variasjon, knyttet til ulike tema som for eksempel religionskritikk, religiøs søken og musikken sin plass i religioner.” Dette ble nevnt i

sammenheng med ”analyse av tekst”. R18-H nevner at musikkstykkene blir brukt som illustrasjoner eller som utgangspunkt for diskusjon. Heller ikke her blir dette ytterligere utdypet.

R6-H svarte at musikk blir brukt for ”å gi glede, avslapping eller for å provosere frem en reaksjon hos elevene.” Diskusjonsmomentet ble ikke nevnt og det ble ikke videre forklart hva som her menes med ”reaksjon”. Her kan det tenkes at denne reaksjonen kan medføre diskusjon slik at temaet blir snakket om og bearbeidet. R7-R, som de fleste av respondentene, svarte at det var mange funksjoner til bruken av musikk. En av disse var å ”[s]tarte refleksjonen tidleg, på ein relativt effektiv måte, vise at religiøse spørsmål er noko ”alle” er opptekne av til alle tider i historia.” Her blir altså musikk brukt for å starte elevenes refleksjoner rundt religiøse temaer og spørsmål. Videre svarte respondenten: ”[r]efleksjon, [...] undring over livet og eksistensen [...]” Her kan det se ut som respondenten ønsker å poengtere for elevene at det ikke bare er de religiøse som kan undre, men at musikk og religiøs musikk kan få alle til å undre over livet og eksistensen. Det kan tenkes at respondenten prøver å vise at religiøse spørsmål ikke nødvendigvis bare er reservert de religiøse.

### 5.3.2 Variasjon og repetisjon

Fem av respondentene<sup>15</sup> svarte at de bruker musikk i religionsundervisningen for å lage en variert undervisning. R4-H svarte ”variert undervisning”, men utdypet ikke dette ytterligere. R5-H brukte ikke begrepet variasjon, men svarte at musikk blir brukt som ”Pause eller skift mellom tema” og ”[a]vslutning av time eller dag.” R6-H svarte at musikk blir brukt ”[f]or å gi en annen opplevelse enn ord”, mens R10-R brukte musikk som variasjon, men forklarer ikke noe utover dette. Det blir imidlertid nevnt i sammenheng med ”kjennskap til ulike religioner og livssyn.” R15-R svarte at ”musikk brukes som variasjon.” Det ble nevnt i sammenheng med teksttolkning, men ble ikke utdypet ytterligere. Her kommer altså respondentene inn på et viktig moment i undervisningen. Variert undervisning er viktig for at elevene skal få dekket læringsmålene som læreplanen fastlegger. Det er også viktig for at undervisningen kan gi lik tilgang på kunnskap for alle elevene, siden ikke alle elever lærer likt. Det kan tenkes at noen elever lærer mer hvis de har et utgangspunkt som er kjent og deretter bygger kunnskap oppå dette. På denne måten kan musikken bidra til å fange opp elever som tilegner seg læring på

---

<sup>15</sup> R4-H, R5-H, R6-H, R10-R og R15-R.



andre måter enn tradisjonell tavleundervisning. Det kan tenkes at noen elever også finner motivasjon til læring på andre måter enn tradisjonell tavleundervisning. Her kan populærkulturen generelt og musikken spesielt, være med på å gi eleven motivasjon i form av at de tar med seg det de holder på med på fritiden, inn i klasserommet. Dette kommer Leer-Salvesen (2013: 10) inn på i forhold til film i religionsundervisningen. Dette vil bli tatt opp igjen i kapittel 6.2.

### 5.3.3 Eksempler og belyse temaer

Ti respondenter<sup>16</sup> svarte at musikk i religionsundervisningen blir brukt til å gi eksempler og belyse temaer innenfor eller mellom religioner. R1-H svarte at musikk "[t]jener som eksempler og diskusjonsobjekter". Hva respondenten mener med dette er ikke forklart, men det settes altså i sammenheng med diskusjon. Det kan tenkes at musikkstykker blir brukt som en inngang eller eksempel på et tema, som så blir brukt som utgangspunkt for diskusjon rundt dette temaet. R4-H svarte at musikk blir brukt som "eksemplifisering av religiøs tematikk". Dette ble nevnt sammen med kulturforståelse og variert undervisning, men ble ikke utdypet videre ut over dette. R5-H svarte at musikk blir brukt til "innleiing til eit tema". Dette ble ikke forklart noe videre, men det kan tenkes at en sang kanskje blir brukt til å gi eksempel på neste tema. R6-H svarte at musikk blir brukt for å "illustrere en religiøs dimensjon ved en religion eller et livssyn". Her blir Smarts sjudelte religionsmodell trukket inn (se kap. 3). Andreassen påpeker at denne modellen kan brukes av religiøslærere for å få fram at religioner ofte spenner seg over et bredt spekter (Andreassen, 2012: 91) Her er det muligens den emisjonelle eller dimensjonen eller den praktiske dimensjonen som kommer til uttrykk. R9-H svarte at religion blir brukt "fordi det er med på å illustrera kva forhold ein religion har til musikk eller dans." Her er det musikken i seg selv og religiøses forhold til musikk som er viktig å få frem for respondenten, og ikke bare at musikken er med på å fortelle noe mer om en religion eller en religiøs person. Videre svarte R9-H at musikken blir brukt fordi "teksten kan uttrykka noko sentralt ved religionen." Her blir sangteksten brukt som utgangspunkt for å illustrere et tema innen en religion.

R11-R svarte utdypende på spørsmålet om funksjon. Musikken blir "knyttet opp mot tema" Videre ga respondenten to eksempler. Sangen *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din*, av rapduoen Karpe Diem, blir knyttet opp mot temaet "etikk og moral", mens gruppen Boney

---

<sup>16</sup> R1-H, R5-H, R6-H, R7-R, R8-H, R9-H, R11-R, R13-R, R14-R og R15-R.

M (og sangen *Rivers of Babylon*?) blir knyttet opp mot ”urhistorien om Babylon”. R13-R svarte at musikk blir brukt til å ”illustrere noen viktige sider ved musikalsk tradisjon”. Dette blir nevnt i sammenheng med det at musikk blir brukt til å vise ”hvordan læredimensjonen kommer til uttrykk gjennom for eksempel en salme.” Her blir det ikke forklart hva som menes med ”musikalsk tradisjon”. Det blir heller ikke forklart hva respondenten mener med ”hvordan læredimensjonen kommer til uttrykk”. Siden det er salme som blir nevnt som eksempel, vil det være nærliggende å tro at det er innenfor kristendom denne læredimensjonen trekkes fram. Men som nevnt, faller salmer utenfor dette prosjektets rammer. R14-R svarte, som R5-H, at musikk blir brukt til å ”sette stemningen for et tema”. Dette blir ikke utdypet videre, men blir nevnt sammen med innenfraperspektiv og teksttolkning. Det kan derfor tenkes at en sangtekst blir brukt som illustrasjon på et tema eller som et eksempel på et innenfraperspektiv innen et tema. R18-H svarte at musikk blir brukt som ”illustrasjon eller som utgangspunkt for diskusjon”, men utdypet ikke mer og det er derfor vanskelig å vite hvordan denne illustrasjonen blir brukt.

R8-H svarte at musikk blir brukt for å ”vise[...] estetiske og kulturelle uttrykk fra ulike varianter av religionene, gjerne varianter vi ikke har tid til å se på i detalj i timene [...]”. Her blir musikken brukt som eksempel på mangfold innen religionene, en måte å vise det på som ellers ikke får plass i religionsundervisningen. R15-R svarte at ”[m]usikk brukes for å vise særpreget i en religion, for eksempel i islam, der det er bildeforbud”. Dette blir ikke utdypet videre, men det kan virke som musikk blir brukt som en inngang til et tema som er viktig og særegent for en religion. En av respondentene<sup>17</sup> svarte at musikk i religionsundervisningen også kobles til norskfaget: ”til dømes bruk av språklege virkemiddel.” Dette er et interessant moment som det vil være nyttig å se nærmere på i et videre forskningsprosjekt. Det kan godt tenkes at flere av respondentene jobber tverrfaglig med tema, selv om dette ikke blir oppgitt. Siden det ikke ble spurt etter dette i spørreskjemaet, vil det derfor ikke være grunnlag for å se nærmere på dette i denne undersøkelsen.

#### 5.3.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse

Fire respondenter<sup>18</sup> har svart at de bruker musikk for å vise innenfraperspektiv eller for å gi kulturforståelse. R4-H svarte at musikk i religionsundervisningen blir brukt som

---

<sup>17</sup> R7-R.

<sup>18</sup> R4-H, R7-R, R10-R og R14-H.

”kulturforståelse”, men utdypet ikke dette ytterligere. Dette ble satt i sammenheng med ”eksemplifisering av religiøs tematikk”. Her kan det tenkes at musikk blir brukt som et eksempel på religiøs tematikk for å skape kulturforståelse. R7-R svarte at musikk i religionsundervisningen blir brukt til ”skildring av tru og tvil, skildring av religiøse opplevingar, skildring av personar.” Her er innenfraperspektivet koblet opp mot eksemplifisering av religiøse tema. R10-R svarte at musikk i religionsundervisningen blir brukt ”for å gi kjennskap til ulike religioner og livssyn.” Dette blir ikke utdypet ytterligere, men det kan tenkes at musikk blir brukt som et uttrykk for hvordan religiøse ser på sin egen religion eller sitt eget livssyn. R14-H svarte at musikk blir brukt ”som en del av å forstå innenfraperspektiv eller teksttolkning.” Dette ble satt i sammenheng med at musikk også blir brukt til å sette stemningen for et tema. Av de respondentene som har brukt musikk for å vise et innenfraperspektiv, er det bare en av respondentene som nevner begrepet. Det er derfor ikke klart om dette er bevisst fra de andre respondentene.

### 5.3.5 Teksttolkning og innhold

Fire respondenter<sup>19</sup> har svart at de bruker musikk til denne funksjonen. Tre av de som svarte, brukte begrepene ”teksttolkning” eller ”analyse” da de svarte. Her er det nærliggende å tro at dette er et bevisst valg fra respondentene. R14-H svarte at musikk ble brukt ”som en del av å forstå innenfraperspektiv eller teksttolkning”. Dette ble nevnt sammen med at musikk ble brukt til å sette stemningen for et tema. R15-R svarte at ”[m]usikk brukes som variasjon og teksttolkning”. Det blir nevnt i sammenheng med at musikk brukes ”for å vise særpreget i en religion, som for eksempel i islam, der det er bildeforbud.” Hos R17-H blir musikk i religionsundervisningen brukt til ”analyse av tekst”. Dette blir nevnt sammen med at musikk blir brukt til diskusjon knyttet til tema. Her kan det tenkes at en tekstanalyse av en sangtekst blir utgangspunktet for diskusjon rundt et tema som sangen tar opp eller eksemplifiserer. R20-H svarte at ”poenget [med musikken] er innholdet i tekstene og hva de diskuterer.” Dette blir ikke utdypet videre, men det kan tenkes at en sangtekst blir benyttet som en inngang til et tema.

---

<sup>19</sup> R14-H, R15-R, R17-H og R20-H.

### 5.3.6 Alder

De to respondentene som ikke bruker musikk i undervisningen i Religion og etikk<sup>20</sup> har forskjellig alder. R3-H er i 60-årene, mens R19-H er i 40-årene. Respondentene som bruker musikk i undervisningen i Religion og etikk, har forskjellige aldre. Det virker som at alder i dette utvalget ikke er en avgjørende faktor for bruken av musikk i undervisningen i Religion og etikk. Det kan tenkes at dette resultatet ville sett annerledes ut hvis utvalget hadde vært større. Det kan også tenkes at musikk er en så etablert og akseptert form for undervisningsmiddel at det ikke er noen aldersforskjeller, selv i et større, eventuelt nasjonalt prosjekt.

## 5.4 Dokumentar i undervisningen

[R9-H] Åhh... - mange! Om islam, hinduismen, humanismen... - om t.d. ramadan, hadsj [sic], ulike religiøse personar som bryter roller, Varanasi, bøn på Tahiriplassen, Engleskuleprosjektet til Märtha Louise, borgarleg konfirmasjon, intervju med satanist...

Dokumentar faller i dette prosjektet inn under populærkultur da dette er produkter som er produsert for å nå ut til massene. De er også skapt for å spille på/vekke følelsene våre. Dokumentar skiller seg fra de øvrige populærkulturelle kategoriene i dette prosjektet da dokumentarer forsøker å skildre virkeligheten. Det er likevel grunn til å kalle dette populærkultur da dokumentarer skildrer viktige temaer i virkeligheten for å engasjere og, i noen tilfeller, provosere. Dokumentarer skildrer ofte viktige, noen ganger glemte, noen ganger aktuelle sider av samfunnet vårt for å skape engasjement eller for å belyse temaer som skaperen mener er viktige. Videre er dokumentarer, så vel som de øvrige populærkulturelle kategoriene i prosjektet, en del av det rammeverket som vi bruker for å evaluere hvem vi er, hva vi tror og gjør og hvorfor, sammen med andre mennesker (Clark, 2007: 11). For eksempel dokumentarene *Religulous* (2008) og *The Unbelievers* (2013) som diskuteres i neste kapittel, er skapt for å provosere og for å omvende mennesker til skapernes syn. Dokumentarer faller derfor innenfor dette prosjektets definisjon på populærkultur og vil derfor vise noen interessante funn.

---

<sup>20</sup> R3-H og R19-H.

16 av 20 respondenter<sup>21</sup> svarte at de har brukt eller bruker dokumentarer i undervisningen i Religion og Etikk. R15-R bruker ikke dokumentar, mens to respondenter<sup>22</sup> ikke har fullført undersøkelsen. Også her var det variasjon i mediene som ble brukt til å vise dokumentarer. YouTube, DVD/film, Netflix og NRK var de flittigst brukte mediene. To av respondentene svarte at de også brukte materialer knyttet til lærebøkene og nettsteder knyttet til læreverkene. Fire respondenter brukte NDLA film, og en brukte Filmrommet. I tillegg ble også NRK skole og TV2 skole anvendt.

På spørsmål om å nevne hvilke dokumentarer respondentene bruker eller har brukt i undervisningen i Religion og etikk, var det varierte svar. En respondent<sup>23</sup> svarte at han/hun ikke husket hvilke, men at skolen hadde stort arkiv. Dokumentarer om Bibelen blir brukt av tre respondenter<sup>24</sup>. Dokumentarer om forskjellige tema innenfor ulike religioner og religioners historie blir også brukt av flere respondenter. R1-H svarte at det vises ”ymse BBC dokumentarer om religioners historie”. R3-H svarte at ”filmer/dokumentarer om ulike religioner” brukes i religionsundervisningen, mens R14-R svarte ”ulike dokumentarer – f.eks Jihad [...]. R17-H svarte at det vises ”ulike klipp eller dokumentarer som dukker opp etter som noe er aktuelt, eks dokumentaren Jihad”. R13-R svarte at blant annet til Ingvild Gilhus, *Hva er nytt med nyreligiøsitet?* fra religionsoraklene.no blir brukt. Fire respondenter<sup>25</sup> bruker dokumentarer om Jihad, de to siste nevner spesifikt dokumentaren *Jihad – hellige krigere* (2014, NRK). R2-H bruker dokumentaren *ISIS: "Islamic" Extremism* (2014). R20-H bruker flere klipp fra TED.com, men går ikke mer inn på hvilke klipp eller hva de handler om.

Andre dokumentarer som blir brukt av en av respondentene er: R2-H - *Religulous* (Bill Maher). R1-H svarte også at ”[y]mse BBC dokumentarer om religioners historie” blir brukt i tillegg til ”BBC dokumentarer om Scientologi” og *The Unbelievers* (2013). Hvilke dokumentarer disse ”ymse [...] dokumentarer” er kan ikke vites. R4-H svarte at i religionsundervisningen vises ”Muslimsk høytidsfest fra Tromsø” og PBS-dokumentaren *Islam: Empire of Faith. Part 1: Prophet Muhammad and Rise of Islam* (2000). Sistnevnte har blitt plassert her siden dette er en dokumentar delt i tre deler, og ikke en dokumentarserie

---

<sup>21</sup> R1-H, R2-H, R3-H, R4-H, R5-H, R6-H, R7-R, R8-H, R9-H, R10-R, R13-R, R14-R, R17-H, R18-H, R19-H og R20-H.

<sup>22</sup> R12-R og R21-R.

<sup>23</sup> R5-H.

<sup>24</sup> R11-R, R13-R og R14-R.

<sup>25</sup> R14-R, R17-H, R19-H og R20-H.

med flere episoder. Om den muslimske høytidsfesten i Tromsø faktisk er en dokumentar om høytidsfesten eller bare et filmatisert arrangement er vanskelig å vite da respondenten ikke har forklart dette.

R2-H har svart at en dokumentar som blir brukt i undervisningen er *ISIS: Islamic Extremism* (2014), i tillegg til *Religulous* (2008). R6-H svarte at ”Keiser Konstantin blir kristen” blir brukt i religionsundervisningen, samt ”omskjæring blant masaiene i Afrika”. R7-R svarte ”har ikkje oversikt over alle [...]”, men kom med flere eksempler som to brennpunktdokumentarer om aktiv dødshjelp (2015) og om fremmedkrigeren Thom Aleksander (*Min sønn, fremmedkrigeren*, 2015), og ”haldningskampanjar t.d. mot menneskehandel”. I tillegg brukes NRK Supers korte forklaringer av forskjellige emner som forskjellen mellom sunni- og shiamuslimer. Respondenten utdyper ikke hva som menes med holdningskampanjene mot menneskehandel, men det kan tenkes at disse brukes i etikkdelen av faget. R8-H svarte at dokumentarene *Min bror, islamisten* (2011), *Hellige penger* (2013) og *Unmistaken Child* (2008) blir brukt i religionsundervisningen. R10-R svarte at en dokumentar om kristendommens historie brukes i religionsundervisningen. Produsent eller produksjonsår ble ikke oppgitt og det er derfor ikke lett å vite hvilken dokumentar som menes. Det kan være en episode fra TV-serien *Religions of the World* (1998) eller en selvstendig dokumentar om kristendommens historie. Siden respondenten selv har valgt å nevne denne under kategorien dokumentar, har valget falt på å la den stå i denne kategorien.

R13-R svarte at mange dokumentarer blir brukt i religionsundervisningen. Respondenten bruker blant annet Ingvild Gilhus’ religionsorakel *Hva er nytt med nyreligiøsitet?* på nettsiden til religionsoraklene. Dette er et innslag som faller inn under dokumentarsjangeren da den beskriver virkeligheten. R13-R bruker også dokumentaren *The Church of Maradona* (YouTube via VICE, 2013), klipp om ”ulike religiøse ritualer”, ”intervju med norsk katolikk”, ”Dåpen til prinsesse Alexandra”, *Faten nekter å la seg skremme*, ”Film om Paulus’ liv”, ”feiring av vesak” og ”tempelets rolle i buddhismen”. ”Dåpen til prinsesse Alexandra” ligner mer på et filmatisert arrangement eller en reportasje enn en dokumentar og vil ikke bli vektlagt videre i dette prosjektet. *Faten nekter å la seg skremme* er et intervju med Faten og ligner derfor mer på en reportasje enn en dokumentar, og vil ikke bli vektlagt videre i prosjektet. R17-H svarte at dokumentarer som blir brukt i religionsundervisningen er ”ulike klipp som dukker opp etter som noe er aktuelt, eks dokumentaren Jihad”. R18-H svarte at dokumentaren som vises i religionsundervisningen er *Quiet Rage: The Stamford Prison*

*Experiment* (1992). Det utdypes ikke noe utover dette, men det er nærliggende å tro at den brukes i etikkdelen av faget Religion og etikk. R19-H har svart at dokumentaren *Jihad – hellige krigere* (2014) vises i religionsundervisningen.

#### 5.4.1 Diskusjon og refleksjon

Seks av respondentene<sup>26</sup> som svarte at de bruker dokumentar i religionsundervisningen, oppga til informasjon at de brukes som utgangspunkt for refleksjon- og/eller diskusjon. R1-H svarte at dokumentarer blir brukt som ”objekt for diskusjon.” Dette ble nevnt i sammenheng med ”kilde til informasjon og kunnskap” og ”eksempler”. Respondenten utdype ikke mer utover dette. R7-R svarte at dokumentarer blir brukt til å ”kombinere fakta og diskusjon”, forklarer ikke hva som menes med dette ytterligere. R13-R oppga at dokumentarer blir brukt i religionsundervisningen som ”[a]ktualisering. Tar opp tema på en måte som fenger elevene.” Dette henger sammen med kategorien variasjon, siden variert undervisning kan vekke oppmerksomheten til elevene. R13-R svarte aktualisering sammen med eksempel og innenfraperspektiv. Disse kategoriene henger tett sammen i den forstand at man kan aktualisere et tema gjennom å vise eksempler og innenfraperspektiv. R17-H svarte at dokumentarer blir brukt som ”utgangspunkt for diskusjoner”, beskriver ikke noe mer hvordan dette får til i undervisningen. Respondenten nevnte derimot denne funksjonen i sammenheng med introduksjon, variasjon og ”får fram ulike sider av et tema.” R18-H svarte at dokumentarer blir brukt som ”utgangspunkt for diskusjon”. Respondenten forklarte ikke dette ytterligere, men denne funksjonen ble nevnt sammen med variasjon. Det kan tenkes at å vise en dokumentar varierer undervisningen samtidig som den kan bli brukt til å starte en diskusjon i klassen om et tema som dokumentaren aktualiserer. R19-H bruker dokumentarer ”[f]or å belyse et tema, samt som utgangspunkt for klassediskusjon.” Respondenten utdype ikke dette, men det er nærliggende å tro at dokumentarene først belyser et tema som etterpå blir tatt opp til diskusjon i klassen.

Ingen av respondentene som svarte at dokumentarer i religionsundervisningen blir brukt til refleksjon eller diskusjon, hadde dette som eneste funksjon. Flere kombinerte dette med enten introduksjon, eksempel eller variasjon. Dette er nærliggende funksjoner som ofte flyter over i hverandre og det ser derfor ut til at flere respondenter har de samme kombinasjonene.

---

<sup>26</sup> R1-H, R7-R, R13-R, R17-H, R18-H og R19-H.

### 5.4.2 Variasjon og repetisjon

Åtte respondenter<sup>27</sup> har svart at en av funksjonene til dokumentarer i undervisningen i Religion og etikk, er variasjon og/eller repetisjon. Ikke alle respondentene her har brukt begrepene variasjon og repetisjon, men passer likevel inn under denne kategorien. Det er svært få av respondentene som har utdypet hva de har ment med svaret ”variasjon”. Det ser ut til at dette er noe som er innforstått hos de fleste respondentene og det kan tenkes at dette er noe som også er underforstått hos lærere ellers i landet.

R3-H har svart at dokumentar i religionsundervisningen blir brukt til ”variasjon”. Videre svarte respondenten ”[u]like måtar å tilegne seg stoff på.” Respondenten forklarte ikke noe utover dette, men det kan tenkes at dokumentarer blir brukt som en annen undervisningsmetode slik at elevene tilegner seg informasjon. Det er ikke alle som lærer like mye av tavleundervisning og da kan en dokumentar være en alternativ metode som visualiserer det aktuelle temaet. R4-H svarte at dokumentarer i religionsundervisningen blir brukt som ”multimedial undervisning” og som ”varierte undervisning”. Respondenten utdyper ikke noe utover hva som menes med multimedial undervisning. Dette ble også nevnt sammen med kulturforståelse og eksemplifisering av tema. Igjen er dette kategorier som glir over i hverandre.

R6-H svarte at dokumentarer blir brukt ”som oppmerksomhetsfanger og variasjon i undervisningen.” Respondenten forklarer ikke hva som menes med dette, men her kan det tenkes at dokumentaren blir brukt til å fange oppmerksomheten og nysgjerrigheten til elevene på en annen måte enn vanlig tavleundervisning gjør. Her kan også de neste to respondentene kobles på. R8-H svarte at dokumentarer i religionsundervisningen ”[...] gir gode fremstillinger av visse saker, på en mer levende måte enn en ren forelesning gjør.” Dokumentarer er her en måte å variere undervisningen på. R9-H svarte at dokumentar ”fungerer både som utdyping og repetisjon av stoffet.” Dette ble også nevnt sammen med at ”dei tydeleggjer det teoretiske stoffet i læreboka” og ”gjer kanskje det heile meir verkelegheitsnært og forståeleg.” R10-R svarte at dokumentarer brukes som variasjon, men forklarte ikke mer hva som menes utover dette, annet enn at de ”setter lærestoffet i en sammenheng”. Det kan tenkes at respondenten bruker dokumentarer for å variere undervisningen i bearbeidelsen av lærestoffet. R14-R oppga at dokumentarer blir brukt som

---

<sup>27</sup> R3-H, R4-H, R6-H, R8-H, R9-H, R10-R, R14-R og R17-H.



variasjon og utdyper videre: ”elevene har godt av å se hvordan ting er i praksis og ikke bare høre min stemme.” Her knyttes også innenfraperspektivet inn. Hos R17-H blir dokumentarer brukt som variasjon. Respondenten forklarer ikke hvordan dette blir gjort, men det ble nevnt sammen med ”innledning til nytt tema”, ”utgangspunkt for diskusjoner” og ”få fram flere sider av et tema.” Her kobles flere funksjoner som ofte glir over i hverandre, sammen.

### 5.4.3 Eksempler og belyse temaer

11 av respondentene<sup>28</sup> som svarte at de bruker dokumentarer i religionsundervisningen, svarte at en av funksjonene er som eksempel og/eller belyse temaer. Ikke alle brukte disse begrepene i svarene, men hører likevel til i denne kategorien. Bare en av disse respondentene svarte at eksempler var eneste funksjonen. De andre hadde dette som en av flere funksjoner.

R1-H svarte at dokumentarer er ”[k]ilde til informasjon og kunnskap” og brukes som ”eksempler”. Respondenten gir ikke utdypende forklaring, men nevnte dette sammen med at dokumentarer er ”objekt for diskusjon”. R2-H oppga at dokumentarer i religionsundervisningen brukes som ”fordypning i visse emner”. Det blir ikke forklart noe utover dette, men det kan tenkes at det først er en gjennomgang i et tema, før de så ser en dokumentar. R4-H oppga at dokumentarer blir brukt som ”[e]ksemplifisering av religiøs tematikk.” Svaret ble ikke nærmere forklart, men ble nevnt i sammenheng med ”kulturforståelse” og ”varierte undervisning”. Her kan det også tenkes at undervisningen foregår på samme måte: først blir et tema gjennomgått i klassen, så ser de en dokumentar om dette temaet. Dokumentar i religionsundervisningen blir, hos R6-H, brukt til å ”konkretisere et tema som for eksempel kontinuitet og brudd i kirkehistorien.” Dette ble satt i sammenheng med innenfraperspektiv og variasjon. R7-R svarte at dokumentarer brukes til å ”[k]ombinere fakta og diskusjon.” Hva som menes her ble ikke nærmere beskrevet, men det kan tenkes at dokumentaren blir brukt til å vise fakta om et tema som igjen starter en diskusjon. Respondenten nevnte dette sammen med variasjon.

R8-H svarte at ”[dokumentarer] gir gode fremstillinger av visse saker, på en mer levende måte enn en ren forelesning gjør.” Dokumentarer belyser altså religiøse temaer på en god måte og dette blir her kombinert med variasjon. R9-H svarte at dokumentarer brukes for at ”dei tydeleggjer det teoretiske stoffet i læreboka” og ”[g]jer kanskje det heile meir

---

<sup>28</sup> R1-H, R2-H, R4-H, R7-R, R8-H, R9-H, R10-R, R13-R, R17-H, R18-H og R19-H.

verkelegheitsnært og forståeleg.” Dokumentarer blir hos denne respondenten brukt som en slags bearbeiding og tydeliggjøring av lærebokstoffet. R10-R svarte at dokumentarer i religionsundervisningen ”[s]etter lærestoffet i en sammenheng”. Dette blir her kombinert med variasjon. Hva som menes med dette ble ikke nærmere beskrevet av respondenten, men det kan tenkes at det først er en gjennomgang av et tema, så vises en dokumentar slik at det som ble gjennomgått blir lettere å forstå.

R13-R svarte at dokumentarer ”[i]llustrerer viktige sider ved religionene.” Respondenten forklarte ikke dette mer inngående, men det var nevnt sammen med aktualisering og innenfraperspektiv. R17-H svarte at dokumentarer blir brukt som ”[i]nnledning til nytt tema” og til å ”få fram flere sider av et tema.” Respondenten gir ikke mer utdypende forklaring, men nevnte også diskusjon og variasjon som andre funksjoner. R18-H svarte at dokumentarer i religionsundervisningen blir brukt til informasjon. Respondenten forklarte ikke hva som mentes med dette, men svarte også at en annen funksjon var diskusjon. R19-H bruker dokumentarer ”[f]or å belyse tema [...]”. Dette ble nevnt sammen med klassediskusjon, men svaret forklares ikke nærmere enn sitert. Det kan tenkes at et tema blir gjennomgått først, så vises en dokumentar, som igjen starter en diskusjon i klasserommet.

#### **5.4.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse**

Seks av respondentene<sup>29</sup> som svarte at de bruker dokumentarer i undervisningen i Religion og etikk, svarte at en av funksjonene er å vise innenfraperspektiv, kulturforståelse eller mangfold. Ingen av disse respondentene svarte at dette var eneste funksjonen til dokumentarene. Det ble kombinert med arbeidsmetoder som eksempel, variasjon eller diskusjon.

R4-H svarte at en av funksjonene til dokumentarene i religionsundervisningen er ”kulturforståelse”. Hva som mentes med dette ble ikke forklart, men det ble nevnt sammen med eksempel og variasjon. R6-H svarte at dokumentarer brukes ”[f]or å komme tett på et livssyn eller en religion.” Dette ble ikke utdypet, men det kan tenkes at dokumentarene brukes enten til å vise mangfoldet i en religion eller vise et innenfraperspektiv fra en religion. Respondenten nevnte også dette i sammenheng med ”konkretisere et tema” og variasjon. Det kan tenkes at det ved å vise en dokumentar som viser innenfraperspektiv, varierer

---

<sup>29</sup> R4-H, R6-H, R13-R og R14-R og R20-H.

undervisningen og viser en annen side enn lærebøkene. I tillegg blir temaet de lærer om mer konkret ved å vise troendes syn.

R7-R svarte at dokumentarer i religionsundervisningen "[v]iser "levande" dømme på det me underviser om." Respondenten gir ikke forklaring ut over dette, men nevnte det sammen med "kombinere fakta og diskusjon". Det kan her tenkes at et tema først blir gjennomgått, før man ser en dokumentar som viser eksempel på "den levde religionen", som igjen diskuteres. Det er også mulig at det legges opp til diskusjon om forskjellene mellom lærebøkene og eksemplet på "levd religion". R13-R svarte at dokumentarer blir brukt slik at "[e]levne m[ø]ter autentiske situasjoner – kan få et innenfraperspektiv." Respondenten nevnte dette sammen med aktualisering og illustrasjon. Her kan man se at respondenten viser "levd religion" og bidrar til å vise mangfoldet i en religion ved å vise et innenfraperspektiv. R14-R svarte at dokumentarer i religionsundervisningen brukes som "variasjon, elevene har godt av å se hvordan ting er i praksis og ikke bare høre min stemme." Respondenten kobler altså dette sammen med variasjon. Det kan tenkes at elevene her får se eksempel på "levd religion" for å illustrere religionens mangfold ved å vise et innenfraperspektiv. R20-H svarte at dokumentarer i religionsundervisningen brukes til å "[n]yansere bildet av de forskjellige religionene". Hva respondenten mente med dette ble ikke forklart videre, men det kan tenkes at dokumentarer brukes til å vise mangfoldet i religionene.

#### 5.4.5 Alder

Nesten alle respondentene har svart at de bruker dokumentarer, mens fire<sup>30</sup> ikke bruker dokumentarer i religionsundervisningen. To av disse er i 30-årene, en er i 40-årene og en er i 60-årene. Alderen er spredd og de to i 30-årene viser bare aldersforholdene i utvalget. Det er flest respondenter i 30-årene. Det er derfor ingen tendenser å se når det kommer til alder i denne kategorien. Det kan nok tenkes at grunnen til at så mange bruker dokumentarer i undervisningen, er at dette er et etablert undervisningsmiddel, og det er og har vært bred aksept for å bruke dokumentarer. Dokumentarer har også vært en del av lærerutdanningen en god stund og det vil derfor kunne tenkes at tendensen man ser her, hvor nesten alle bruker dokumentarer i undervisningen, er noe man også kan se på landsbasis.

---

<sup>30</sup> R11-R, R12-R, R15-R og R21-R.

## 5.5 TV-serier i undervisningen

15 respondenter<sup>31</sup> bruker TV-serier i undervisningen i Religion og etikk. Sju respondenter<sup>32</sup> svarte at de ikke bruker TV-serier. Fem av disse svarte at de ikke bruker TV-serier i religionsundervisningen. De har likevel blitt plassert i denne kategorien, da noen av svarene til respondentene i dette prosjektet blir kategorisert som TV-serier (Se tidligere i kap.). Tre av respondentene<sup>33</sup> svarte ikke på dette spørsmålet. Også her benytter respondentene forskjellige medier når de bruker TV-serier i undervisningen. To respondenter bruker Netflix, Ni respondenter bruker NRK, tre bruker YouTube og seks bruker DVD. I tillegg til disse er det også en respondent som bruker Filmarkivet. Sju av respondentene veksler mellom to eller flere medier når de bruker TV-serier i undervisningen i Religion og etikk.

Da respondentene ble spurt om å nevne de TV-seriene de bruker, kom det flere forskjellige svar, hvor noen gikk igjen hos flere. Flest respondenter, 11 av de 15, bruker dokumentarserien *På tro og Are* (eller episoder fra serien). BBC-dokumentarserien *Religions of the world* (1998) brukes av fire av respondentene. Den britiske dokumentarserien *Gud og vitenskapen* (2013) brukes av to respondenter. Den NRK-produserte dokumentarserien *Oh my God* (2009) blir brukt av tre respondenter mens andre TV-serier som blir brukt er *The Walking Dead* (2010-), *Livssynsdirektoratet* (2009, NRK-produksjon hvor de undersøker forskjellige tema i forskjellige livssyn), *Ut i vår hage* (2003-2006), *The Strain* (2014), *Norden og verden* (2013), *All Creatures Big and Small* (1978-1980, 1988-1990) og *Star Trek* (1966-1969). Den britiske dokumentarserien om Bibelen (2013) blir brukt av to respondenter, episoden "Åndenes makt" fra dokumentarserien *Normal galskap* blir brukt av en respondent. En respondent bruker også *Sex, død og meningen med livet* (2012, produsert av BBC). Også BBC-dokumentarseriene *A History of Christianity* (2009) og *The Story of India* (2007) brukes av en respondent.

En observasjon som det er verdt å bemerke seg er at det i dette prosjektet er en påfallende stor overvekt på dokumentarserier innen denne kategorien. 10<sup>34</sup> TV-serier som brukes av respondentene, er dokumentarserier, i den forståelsen at de skildrer virkeligheten på en eller

---

<sup>31</sup> R1-H, R2-H, R4-H, R6-H, R7-R, R8-H, R10-R, R11-R, R13-R, R14-R, R15-R, R17-H, R18-H, R19-H og R20-H.

<sup>32</sup> R4-H, R5-H, R7-R, R9-H, R13-R, R18-H og R19-H.

<sup>33</sup> R3-H, R12-R og R21-R.

<sup>34</sup> *A History of Christianity*, *Gud og vitenskapen*, *Livssynsdirektoratet*, *Norden og verden*, *Oh my God*, *På tro og Are*, *Religions of the world*, *Sex, død og meningen med livet* og *The Story of India* og dokumentarserie om Bibelen.

annen måte. Fire<sup>35</sup> av seriene respondentene bruker er fiksjonsserier og en er en sketsjbasert humorserie (*Ut i vår hage*). Dette har nok noe av samme forklaring som hvorfor det er så mange respondenter som bruker dokumentarer i religionsundervisningen. Dokumentarer (og dokumentarserier) har lenge vært en akseptert undervisningsform.

### 5.5.1 Diskusjon og refleksjon

Sju av respondentene<sup>36</sup> som bruker TV-serier i religionsundervisningen svarte at de bruker det som utgangspunkt for diskusjon. R2-H svarte at NRK-serien ”*Livssynsdirektoratet* har blitt brukt for å introdusere religion, for å snakke om nyreligiøsitet og moderne religiøs praksis og for å diskutere frelse”. Respondenten knyttet altså diskusjon til introduksjon av religion og det kan tenkes at episoder av denne serien blir brukt til å introdusere en religion eller et tema, for så å legge opp til en diskusjon rundt dette. R7-R svarte at TV-serier brukes til å ”kombinere fakta og diskusjon”. Hva som menes her blir ikke nærmere beskrevet av respondenten, men det ble nevnt at det ble laget oppgaver til det elevene fikk se på. R11-R svarte at TV-serier blir brukt til å ”vekke nysgjerrighet, samt få en påminnelse om hva en kan”. Respondenten knyttet funksjonen sammen med repetisjon og ”introduksjon til trosretningen”. R13-R svarte at funksjonen er ”[a]ktualisering. Tar opp tema på en måte som fenger elevene”. Respondenten gir ikke utdypende forklaring, men det ble nevnt i sammenheng med illustrasjon og innenfraperspektiv. Disse overlapper noe siden en TV-serie kan illustrere et aktuelt tema samtidig som den gir et innenfraperspektiv i og med at enkeltindivider kan følges.

R14-R svarte at TV-serier blir brukt som ”[...] grunnlag for diskusjon. Lettere å få til etikkdiskusjon når vi har noe konkret å gå ut i fra.” Respondenten svarte dette sammen med variasjon. R17-H svarte at TV-serier blir brukt i religionsundervisningen som ”[...] utgangspunkt til diskusjon.” Dette satte respondenten sammen med ”introduksjon til nytt tema”. Det kan tenkes at TV-serier blir brukt for å introdusere et tema og deretter legge opp til en klasseromsdiskusjon rundt dette temaet. R18-H svarte at TV-serier var ”utgangspunkt for diskusjon”. Dette ble ikke forklart, men ble nevnt sammen med informasjon. Ingen av respondentene har svart diskusjon og refleksjon som eneste funksjon til TV-serier i

---

<sup>35</sup> *The Walking Dead, The Strain, Star Trek og All Creatures Big and Small.*

<sup>36</sup> R2-H, R7-R, R11-R, R13-R, R14-R, R17-H og R18-H.

religionsundervisningen. Dette kan ha med at det er noe unaturlig å bare fokusere på en funksjon av gangen, men knytte flere som ligger nær hverandre, sammen.

### 5.5.2 Variasjon og repetisjon

Fem av respondentene<sup>37</sup> som svarte at de bruker TV-serier i religionsundervisningen, svarte at en av funksjonene var variasjon. Bare en av respondentene ga et noe mer utfyllende svar på hva de mente med variasjon. R6-H svarte at TV-serier blir brukt ”som oppmerksomhetsfanger og variasjon i undervisningen”. Her kan det altså tenkes at TV-serier fanger oppmerksomheten til elevene på en annen måte enn tavleundervisning, siden TV-serier er en del av hverdagslivene til elevene. R4-H oppga at funksjonen var ”variert undervisning”. Svaret ble ikke nærmere beskrevet av respondenten, men ble nevnt sammen med kulturforståelse og eksemplifisering. Tre av respondentene<sup>38</sup> svarte at de brukte TV-serier i religionsundervisningen til variasjon, mens to av respondentene<sup>39</sup> også svarte at en av funksjonene var repetisjon: ”[...] få en påminnelse om hva en kan” (R11-R).

Ingen av respondentene hadde variasjon som eneste funksjon. Det er kombinert med repetisjon, eksempler og diskusjon. R6-H kombinerte denne funksjonen med innenfraperspektiv og eksempel, og oppga at TV-serier også blir brukt ”for å komme tett på et livssyn eller en religion” og å ”konkretisere et tema som for eksempel kontinuitet og brudd i kirkehistorien.”

### 5.5.3 Eksempler og belyse temaer

11 av respondentene<sup>40</sup> som oppga at de bruker TV-serier i religionsundervisningen, svarte at eksempler eller det å belyse et tema, var en av funksjonene til bruken av TV-seriene i religionsundervisningen. Ikke alle har brukt begrepene ”eksempler” eller ”belyse temaer”, men har likevel blitt plassert i denne kategorien ut i fra svarene som har blitt gitt. R2-H svarte at TV-serier blir brukt for ”å ha konkrete eksempler fra religiøs praksis å snakke om slik at begrepene i boken ikke blir for fjerne og abstrakte [...]”. Respondenten knyttet dette opp mot episoder av seriene *På tro og Are* og *Oh my God*. Videre nevnte respondenten også at serien

---

<sup>37</sup> R4-H, R6-H, R10-R, R14-R og R15-R.

<sup>38</sup> R10-R, R14-R og R15-R.

<sup>39</sup> R15-R og R11-R.

<sup>40</sup> R2-H, R4-H, R6-H, R7-R, R8-H, R10-R, R11-R, R13-R, R15-R, R17-H og R18-H.

*Livssynsdirektoratet* har blitt brukt for å introdusere religion, for å snakke om nyreligiøsitet og moderne religiøs praksis og for å diskutere frelse.” Her blir også diskusjon trukket inn, samt at respondenten svarte at *På tro og Are* og *Oh my God* blir brukt til å ”snakke om utenfra- og innenfraperspektiv.”

R4-H svarte at funksjonen var ”eksemplifisering av religiøs tematikk”, men forklarte ikke hva som her menes med dette. Det ble nevnt sammen med kulturforståelse og variert undervisning og det kan tenkes at TV-serier blir brukt for å variere undervisningen ved å gi kulturforståelse gjennom å gi eksempler på religiøs tematikk. R6-H svarte at TV-serier blir brukt for å ”[...] konkretisere et tema som for eksempel kontinuitet og brudd i kirkehistorien”. Denne funksjonen ble kombinert med variasjon og innenfraperspektiv. R7-R svarte at funksjonen var å ”kombinere fakta og diskusjon”, men ga ikke en mer utdypende forklaring. Det ble nevnt sammen med ”[...] ”levande” dømme[...]”. Det kan altså tenkes at respondenten varierer undervisningen ved å gå gjennom fakta først, så vise levende eksempler på det som er gjennomgått, før det til slutt blir lagt opp til en diskusjon på forskjellene mellom fakta og det levende eksemplet.

R8-H oppga at TV-serier blir brukt i religionsundervisningen fordi de ”gir gode fremstillinger av visse saker, på en mer levende måte enn en ren forelesning gjør”. Her kommer også funksjonen variasjon inn i bildet. R10-R svarte at TV-serier blir brukt for å ”se teori i praksis”. Dette ble igjen koblet opp mot variasjon. R11-R svarte at TV-serier brukes som ”introduksjon til trosretningen”. Dette ble nevnt sammen med variasjon og repetisjon. R13-R oppga at funksjonen var å ”illustrere[...] viktige sider ved religionene”. Svaret ble ikke forklart nærmere enn sitert, men det var nevnt sammen med aktualisering og innenfraperspektiv.

R15-R svarte at TV-serier brukes for ”eksemplifisering, og det kan være lettere å huske bilder for mange”. Dette var nevnt sammen med variasjon og repetisjon, og det kan tenkes at respondenten bruker TV-seriene til å repetere det elevene har lært før. I tillegg er det å vise eksempler på tema som blir gjennomgått, en god måte å fenge og å få elevene til å huske på. R17-H svarte at TV-serier brukes som ”introduksjon til nytt tema” og knyttet dette med diskusjon. R18-H har svart at funksjonen er ”informasjon”, men har ikke forklart hva som menes med dette annet enn å nevne det sammen med diskusjon.

#### 5.5.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse

Seks av respondentene<sup>41</sup> som svarte at de bruker TV-serier i religionsundervisningen trakk fram innenfraperspektivet. R2-H svarte at episoder fra dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God* blir brukt ”for å snakke om utenfra- og innenfraperspektiv.” Dette ble satt i sammenheng med eksempler: det å ha ”konkrete eksempler fra religiøs praksis å snakke om slik at begrepene i boka ikke blir for fjerne og abstrakte” (R2-H), og introduksjon og diskusjon: ”Livsynsdirektoratet har blitt brukt til for å introdusere religion, for å snakke om nyreligiøsitet og moderne religiøs praksis og for å diskutere frelse” (R2-H). R4-H har svart at funksjonen til TV-serier (”det samme som for musikk”) er ”kulturforståelse”. Dette har ikke respondenten forklart mer inngående, men ble nevnt sammen med eksemplifisering og variert undervisning. R6-H oppga at TV-serier blir brukt ”for å komme tett på et livssyn eller en religion”. Respondenten nevnte ikke begrepet ”innenfraperspektiv” eksplisitt, men kommer likevel inn under denne kategorien. Funksjonen ble også kombinert med eksempel og variasjon.

R7-R svarte at funksjonen til TV-serier (samme som for dokumentarer) var å ”vise[...] ”levande” dømme på det me underviser om”. Respondenten gikk ikke videre inn på hva som menes med dette, men oppga det sammen med fakta og diskusjon. R13-R svarte at en av funksjonene er at ”elevene møter autentiske situasjoner – kan få et innenfraperspektiv”. Dette blir ikke forklart mer inngående, men ble nevnt i sammenheng med aktualisering og illustrasjon. R20-H svarte at TV-serier brukes til å ”nyansere”. Respondenten utdypet ikke noe utover dette og det er derfor vanskelig å si noe om hva som menes med ordet ”nyansere”.

Innenfraperspektivet er altså ikke én funksjon, men en del av flere andre funksjoner som TV-serier har i religionsundervisningen til denne respondenten. Dette er nok fordi det er vanskelig å ikke trekke inn diskusjon og eksempler når man skal vise (og snakke om) innenfraperspektiv eller religiøs tematikk mer generelt.

#### 5.5.5 Alder

Siden undersøkelsen har så få respondenter, er det er ingen klare tendenser å se i alder når det kommer til bruk av TV-serier i religionsundervisningen. Det er fortsatt verdt å se på noen tall. Åtte av de 15 respondentene som bruker TV-serier i undervisningen i Religion og Etikk, er i

---

<sup>41</sup> R2-H, R4-H, R6-H, R7-R, R13-R og R20-H.



30-årene, mens to er i 50-årene, tre er i 40-årene og en er i 60-årene. Det at så mange er i 30-årene kan være en liten tendens. Det er naturlig at det er så mange, siden denne aldersgruppen er den største i utvalget (9 stk). Det er også mulig at denne tendensen vil kunne ses på landsbasis, men siden utvalget er så lite, kan det hende at dette bare er en tendens i Hordaland og Rogaland fylkeskommuner eller bare en tilfeldighet. I en større undersøkelse kunne det vært interessant å se dette opp mot hvordan lærerutdanningen til denne aldersgruppen har vært lagt opp. Dette utvalget er for lite til å si noe sikkert om hvordan denne alderstendensen er på landsbasis, men i dette prosjektet er flesteparten av respondenter som bruker TV-serier i religionsundervisningen, i 30-årene.

## 5.6 Spillefilm i undervisningen

[R2-H] Føler filmer ofte fremhever sentrale elementer/poeng innen religion som gjør det lettere å forstå for elevene.

14 respondenter<sup>42</sup> svarte at de har brukt eller bruker spillefilm i undervisningen i Religion og etikk. Fire respondenter<sup>43</sup> svarte at de ikke har brukt eller bruker spillefilm i undervisningen i Religion og etikk. De resterende to respondentene har ikke svart på dette spørsmålet. Mediene som respondentene bruker når de bruker spillefilm er forskjellige. Det mediet som blir mest brukt er DVD. 13 respondenter bruker DVD når de bruker film i undervisningen i Religion og etikk. Videre er NRK, Netflix og Youtube brukt av de fleste. Fem respondenter bruker NRK, fire bruker Netflix, seks bruker Youtube. I tillegg til disse, blir Filmarkivet brukt av en respondent og Filmrommet og NDLA film blir brukt av en respondent. 11 respondenter bruker flere medier når de bruker spillefilm i undervisningen i Religion og etikk.

På spørsmål om hvilke spillefilmer de har brukt eller bruker i undervisningen i Religion og etikk, svarte respondentene mye forskjellig. Men noen filmer ble brukt av flere. *The Matrix* (1999), *Luther* og *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* (2003) blir brukt av flere respondenter. To respondenter<sup>44</sup> bruker filmen *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring*, tre respondenter<sup>45</sup> bruker filmen *Luther* (2003) og tre respondenter<sup>46</sup> bruker *The Matrix*.

---

<sup>42</sup> R1-H, R2-H, R3-H, R4-H, R5-H, R6-H, R7-R, R9-H, R10-R, R11-R, R14-R, R15-R, R17-H og R18-H.

<sup>43</sup> R8-H, R12-R, R19-H og R20-H.

<sup>44</sup> R7-R og R15-R.

<sup>45</sup> R10-R, R14-R og R15-R.

R2-H bruker spillefilmene *The Chronicles of Narnia* (2005) for å vise aspekter ved kristendom, *Seven Years in Tibet* (1997) for å vise aspekter ved buddhismen, *Adams Epler* (2005) for å vise tema fra kristendommen og *Dogma* (1999) for å vise tema fra kristendommen samt religionskritikk. R4-H bruker spillefilmene *Agora* (2009), *En kongelig affære* (2012), *Groundhog Day* (1993) og *The Matrix*. R6-H bruker den biografiske filmen *Romero* (1989) ”til å illustrere frigjørings teorien i den katolske kirke og for å stimulere til etisk refleksjon om ulike måter å forholde seg til urettferdighet på”. R7-R bruker i tillegg til *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring*, forskjellige ”animasjonsfilmer om Muhammad, Jesus, lignelser fra Bibelen”. R9-H bruker spillefilmene *De usynlige* (2008, reg. Erik Poppe) i sammenheng med etikk, *Vi har en pave* (2011, reg. Nanni Moretti) for å vise katolisismen, og *To verdener* (2008) for å vise Jehovas vitner. R10-R viser spillefilmene *The Bible* (1966?) og *Luther* i religionsundervisningen. Det ser (ut i fra datamaterialet) ut til at respondenten bare bruker spillefilm i kristendomsdelen av faget.

R11-R bruker spillefilmene *The Passion of the Christ* (2004) og *The Matrix* i ”slutten av året når vi arbeider med filosofi, fordi filmen illustrerer Platon sin huleteori, samt viser til andre religioner som kristendommen/hinduismen/buddhismen. Her ser en hvordan ulike virkelighetsoppfatninger er integrert sammen”. Førstnevnte blir brukt ”fordi den fokuserer på hvem Jesus er. Vi leser Markusevangeliet og den filmen viser veldig godt Jesus 12 siste timer”. R14-R bruker i tillegg til *Luther*, spillefilmene *My Sister's Keeper* (2009) og *The Invention of Lying* (2009), mens R15-R bruker, i tillegg til *Luther* og *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring*, spillefilmen *Sofies verden* (1999). *Luther* gir ”kunnskap om reformasjonen”, mens *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* gir ”mulighet til å snakke om buddhismen i praksis” og *Sofies verden* ”illustrerer store filosofiske spørsmål, hva er et filosofisk spørsmål?” R17-H bruker spillefilmen *Paradis nå* (2005), mens R18-H bruker filmene *Hawaii, Oslo* (2004) og *Hannah Arendt* (2012).

### 5.6.1 Diskusjon og refleksjon

Å bruke populærkultur for diskusjon går igjen i de aller fleste elementene som tas opp. Også spillefilmer blir brukt til dette formålet. Sju respondenter<sup>47</sup> har svart at de bruker spillefilmer

---

<sup>46</sup> R1-H, R4-H og R11-R.

<sup>47</sup> R1-H, R6-H, R9-H, R14-R, R15-R, R17-H og R18-H

til diskusjonsobjekter. R1-H sier spillefilm blir brukt som ”objekt for diskusjon”. R9-H forteller at spillefilm blir brukt for at elevene skal få ”reflektera og kanskje evt. Vera kritiske eller få andre syn på ulike ting enn dei har hatt før (føra til evt. Handlingsendringar). Også blir det i tillegg diskusjonar rundt tema”. Her pekes det på et viktig moment ”handlingsendringer” og ”refleksjon”, å bli ”kritisk” og å ”endre syn på ting”. Her blir et viktig moment i undervisningen generelt og religionsundervisningen mer spesifikt, trukket frem: religionsundervisningen skal bidra til å gi elevene kunnskap og evne til å være kritiske (RE08). ”Opplæringen i faget skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger” (RE08: 1). Også dannelsesmomentet i faget kommer respondenten inn på her, med ”holdningsendringer og refleksjon”. Læreplanen sier: ”Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål” (RE08: 1).

Å bruke spillefilm som grunnlag til diskusjon, blir også trukket fram som en funksjon hos R14-R, men respondenten gir ikke utdypende forklaring på dette. To andre respondenter<sup>48</sup> nevner også at spillefilm brukes som utgangspunkt for diskusjon, men hva som menes her blir ikke nærmere beskrevet. Tre respondenter<sup>49</sup> svarer at de bruker spillefilm til diskusjon i sammenheng med refleksjon. Disse to henger nok noe sammen da det trengs refleksjon for å kunne holde en nyansert diskusjon. R6-H svarte at spillefilmen *Romero* blir brukt for å ”[...] stimulere til etisk refleksjon om ulike måter å forholde seg til urettferdighet på. R15-R svarte at spillefilm blir brukt i undervisningen for å få til refleksjon. Respondenten knyttet refleksjon opp mot filmene og svarte ”Vår, vinter,...” [*Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* – eng. Tittel] gir mulighet til å snakke om buddhismen i praksis.” Også *Sofies Verden* ble brukt til refleksjon: ”illustrerer store filosofiske spørsmål, hva er et filosofisk spørsmål?”.

### 5.6.2 Variasjon og repetisjon

Fem respondenter<sup>50</sup> har svart at de bruker spillefilm for å få variasjon i undervisningen. R4-H svarte at spillefilm blir brukt til ”varierte undervisning”, R10-R og R14-R svarte ”variasjon”, R15-R svarte ”variasjon i undervisningen”, mens R17-H svarte at spillefilm blir brukt som ”avveksling fra annen undervisning”. Ingen av respondentene utdyper bruken av spillefilm

<sup>48</sup> R17-H og R18-H.

<sup>49</sup> R9-H, R17-H og R18-H.

<sup>50</sup> R4-H, R10-R, R14-R, R15-R og R17-H.

som variasjon ytterligere, men flere respondenter nevner variasjon i sammenheng med andre funksjoner. R4-H nevner variasjon i sammenheng med ”eksemplifisering av religiøs tematikk” og ”kulturforståelse”, og R10-R nevner variasjon sammen med ”setter lærestoffet inn i en sammenheng – bilder”. Det å undersøke om dette er et bevisst eller tilfeldig valg, hadde vært interessant å gå inn på i et videre forskningsprosjekt.

### 5.6.3 Eksempler og belyse temaer

Sju respondenter<sup>51</sup> har svart at de bruker spillefilm i undervisningen som en måte å belyse eller eksemplifisere religiøse temaer og elementer. R1-H oppga at i religionsundervisningen brukes spillefilmer til å ”belyse[...] temaer”. Svaret forklares ikke nærmere enn sitert, men det ble nevnt sammen med diskusjon. Det kan derfor tenkes at spillefilmer blir brukt for å belyse temaer som igjen blir tatt opp i en klasseromsdiskusjon. R2-H svarte at spillefilm brukes til å fremheve sentrale elementer eller poeng innen religion og at det på denne måten blir lettere å forstå disse elementene for elevene. R2-H bruker *The Chronicles of Narnia* som utgangspunkt for å snakke om frelseshistorien og frelse generelt, samt reinkarnasjon. *The Chronicles of Narnia* blir altså brukt for å illustrere tema innenfor kristendommen. *Seven Years in Tibet* blir brukt for å illustrere tema innenfor buddhismen. *Adams Epler* blir brukt for å illustrere tema innenfor kristendommen og til slutt; *Dogma* blir brukt til å illustrere tema innenfor kristendommen, og i tillegg vise religionskritikk.

R6-H oppga at spillefilmen *Romero* blir brukt i religionsundervisningen for å ”illustrere frigjoringsteorien i den katolske kirken [...]”. R7-R svarte at spillefilm blir brukt til å ”visualisere historiene” uten at dette forklares nærmere. Dette ble nevnt i sammenheng med å ”vise hvordan man lever som troende”. Disse to funksjonene kan nok henge noe sammen da dette er to sider av religionene, historiene som er viktige for å forstå religionen, men også hvordan den enkelte troende faktisk praktiserer religionen. Andreassen (2012: 89) påpeker at det i religionsundervisningen må brukes tid på å få fram mangfoldet innen religionene. En måte å gjøre dette på er å vise film som viser et innenfraperspektiv. R10-R svarte at spillefilm blir brukt for å ”sette[...] lærestoffet inn i en sammenheng – bilder, ” men forklarer ikke dette nærmere enn sitert. R15-R svarte at filmen *Luther* blir brukt for å gi kunnskap om reformasjonen. Her blir et tema knyttet direkte opp mot en spillefilm. R18-H svarte at spillefilmer blir brukt som ”illustrasjon på religion i populærkultur”. Dette er muligens et litt

---

<sup>51</sup> R1-H, R2-H, R6-H, R7-R, R10-R, R15-R og R18-H.

annet perspektiv enn de andre respondentene i dette prosjektet. Her kan det tenkes at det legges vekt på at spillefilmen er et eksempel på religion i populærkultur og at dette kan være noe annet enn institusjonalisert religion eller religionshistorie.

#### 5.6.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse

Tre respondenter<sup>52</sup> svarte at de bruker spillefilm i religionsundervisningen til å vise innenfraperspektiv og/eller kulturforståelse. R15-R oppga at spillefilmen *Spring, Summer, Fall, Winter... and Summer* ble brukt til å snakke om buddhismen i praksis. Her blir altså spillefilm brukt til å illustrere et innenfraperspektiv og slik vise ”den levde religion” og ikke bare ”lærebokreligion”. R4-H svarte at spillefilm blir brukt for å gi ”kulturforståelse”. Hva som menes med dette begrepet er ikke forklart, men en mulig tolkning er at det menes ”levd religion” eller et innblikk i andre religioner. Her ville et videre intervju vært nyttig for å få en forståelse av hva som menes med dette begrepet. R7-R svarte at spillefilm blir brukt i religionsundervisningen for å ”vise hvordan man lever som troende”. Dette er altså en måte å vise elevene innenfraperspektivet, levd religion på.

#### 5.6.5 Alder

De respondentene som bruker spillefilm i religionsundervisningen på videregående skole, er spredt ut over et stort aldersspekter. Det er vanskelig å se noen spesifikke tendenser til hvilke aldersgrupper som bruker spillefilm. I dette forskningsprosjektet er spillefilm et velbrukt populærkulturelt medium. Dette kan muligens være et representativt bilde på virkeligheten da spillefilm er et av de populærkulturelle mediene som er best etablert i fagmiljøene. De fire respondentene som har svart at de ikke bruker spillefilm i undervisningen er også veldig spredt i alder alt fra 30-årene til 60-årene. Her kan man ikke se noen tendenser når det kommer til alder. Det kan også her tenkes at dette bildet ville sett litt annerledes ut hvis det hadde vært flere respondenter med i forskningsprosjektet.

### 5.7 Tegneserier i undervisningen

Tre respondenter<sup>53</sup> bruker eller har brukt tegneserier i undervisningen i Religion og etikk. 14 respondenter svarte at de ikke bruker tegneserier i undervisningen, mens tre respondenter<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> R4-H, R7-R og R15-R.

<sup>53</sup> R5-H, R9-H og R11-R.

ikke har svart på spørsmålet. To av respondentene ga eksempler på tegneserier de bruker og en respondent<sup>55</sup> oppga at det var for lenge siden han/hun hadde brukt tegneserier til å kunne svare. R5-H bruker ”ei eller anna stripa av Hårek og Nemi” og fremhever flere funksjoner som bruken av tegneseriene har. Bildeanalysetrening, variasjon i form av avbrekk i undervisningen og refleksjon. R11-R bruker den norske tegneserieromanen ”Hitler, Jesus og farfar” og begrunner dette med ”etikk og moral”.

Det er et påfallende lavt antall respondenter som bruker tegneserier i undervisningen, selv om utvalget også er lite. En mulig grunn til dette er at lærebøkene i faget heller ikke fremhever og bruker tegneserier. En annen grunn til dette kan være at tegneserier er et litt annerledes medium og derfor er det ikke nødvendigvis alle som tenker på at det kan brukes i undervisningen.

### 5.7.1 Alder

De respondentene som bruker tegneserier i undervisningen i Religion og etikk, er i 40-årene og helt opp til 60-årene. Her ser det ut til bruken av tegneserien ikke forutsetter ung alder, men heller, til en viss grad, det motsatte. To av de som bruker tegneserier er i 50- og 60-årene. Mitt utvalg er for lite til å kunne si noe om målgruppen generelt, men tendensen hos dette prosjektets respondenter er altså at alderen er noe høy hos de som bruker tegneserier.

## 5.8 Spill i undervisningen

Fire respondenter<sup>56</sup> bruker spill i undervisningen i Religion og etikk, mens 13 svarte at de ikke bruker spill. Tre respondenter<sup>57</sup> har ikke svart på dette spørsmålet. Alle de fire respondentene som bruker spill i undervisningen, bruker forskjellige spill og bruker spillene på forskjellige måter. *The Walking Dead* gikk igjen hos to av respondentene. R1-H bruker videospillene *The Walking Dead*, *Journey* og *The Talos Principles*. Disse spillene blir brukt som ”kilde til inspirasjon og undring”. I tillegg gir de kontekst til diskusjon i klasserommet. Videre oppga respondenten at spillene er med på å bruke det de har lært i praksis, i tillegg til at de gir ”mentale knagger til fremtidig læring”. R2-H spiller igjennom videospillet *The*

---

<sup>54</sup> R3-H, R12-R og R21-R.

<sup>55</sup> R9-H.

<sup>56</sup> R1-H, R2-H, R4-H og R14-R.

<sup>57</sup> R3-H, R12-R og R21-R.

*Walking Dead* med klassen, i klasserommet, for å repetere etiske grunnmodeller når etiske dilemmaer oppstår i spillet. Respondenten påpeker at det er bra for elevene å sette seg inn i andres situasjoner og ta valg og diskutere disse valgene, og ikke bare sitte og diskutere teori. R4-H bruker quiz-spillet *Kahoot* for å repetere fakta fra undervisningen og påpeker at det er ”moro”. R14-R bruker en selvlaget versjon av ”Alias” med begreper som har blitt tatt opp i undervisningen for å øve inn stoffet.

Det er påfallende at det er bare én respondent<sup>58</sup> som bruker quiz-appen *Kahoot* i undervisningen. Av personlig erfaring er inntrykket at *Kahoot* er godt brukt av lærere, mens dette prosjektets datamateriale ikke viser denne oppfatningen. En grunn til det er kanskje at respondentene, i denne sammenhengen, ikke tenker på *Kahoot* som spill på samme måte som et videospill eller rollespill.

### 5.8.1 Alder

Alder har nok mer betydning for bruken av spill i undervisningen i Religion og etikk, enn det har vist seg at den har i bruken av de andre mediene. De respondentene som bruker spill i undervisningen er i 30-40-årene. De to respondentene som bruker videospill er de yngste av de som bruker spill og er begge i 30-årene. Dette har nok med at videospill er ganske nytt og det er enda nyere når man kommer til å bruke det i undervisningen. De andre to respondentene er i slutten av 30-årene til begynnelsen av 40-årene og bruker henholdsvis quiz-spillet *Kahoot* og *Alias*.

## 5.9 Oppsummering

Dette kapittelet har lagt fram prosjektets funn. Hva slags populærkulturelle medier bruker respondentene i undervisningen i Religion og etikk og hvilken funksjon har disse mediene i religionsundervisningen? Svarene på disse to spørsmålene har blitt besvart i dette kapittelet.

Resultatene har kommet fram gjennom utførelsen av en innholdsanalyse av datamaterialet. Ut i fra resultatene kan man se at respondentene bruker mye populærkultur i undervisningen i Religion og etikk. Det er også stor variasjon i hvilke populærkulturelle elementer som blir brukt i undervisningen. Videre har alder som påvirkningsfaktor for valg av populærkulturelle elementer, blitt tatt opp. Her var det få tendenser som kunne leses ut av datamaterialet. Neste

---

<sup>58</sup> R4-H.

kapittel vil drøfte de funksjonene til populærkulturen som respondentene har pekt på. I tillegg vil noen teoretiske perspektiver trekkes frem og diskuteres opp mot disse funksjonene.



## 6. Drøfting

Som det nå har blitt presentert, har respondentene flere funksjoner i tankene når de bruker populærkultur i religionsundervisningen ved videregående skoler i Hordaland og Rogaland. Selv om det var stor variasjon i funksjonene, var det også mange fellestrekk. Det har derfor blitt tatt utgangspunkt i disse i drøftingen videre. Dette kapitlet vil derfor ta sikte på å diskutere funksjonene ved å relatere dem til noen av de teoretiske perspektivene som ble lagt fram i kapittel 3. Videre skal noen av forskningsspørsmålene besvares. Hvorfor brukes disse populærkulturelle mediene og elementene? Hvordan representeres religion i undervisningen gjennom populærkulturen? Hvilken (type) religion er det som blir vist? Hvilke temaer tas opp? Hvordan begrunner lærerne bruken av de populærkulturelle mediene? Disse spørsmålene vil bli drøftet ved å bruke kategoriene fra forrige kapittel. I tillegg til disse spørsmålene vil jihadisme og religionskritikk tas opp og diskuteres opp mot Andreassens konfliktperspektiver, samt teorien om den eksterne- og interne religionskritikk. Det vil også bli gjort en sammenligning mellom Vestøls lærebokanalyse og respondentenes valg av filmer, før det til slutt blir en kort diskusjon og presisering av etikkdelen av faget Religion og etikk.

### 6.1 Diskusjon og refleksjon

Mange av prosjektets respondenter oppga at de bruker de populærkulturelle elementene til diskusjon og refleksjon i undervisningen i Religion og etikk. En grunn til dette kan muligens være at diskusjon og refleksjon er viktig i læreplanen i faget. Drøfting, analyse og sammenligning blir trukket frem i alle fire hovedområdene i læreplanen, mens refleksjon blir spesifikt trukket frem i sammenheng med den holdningsdannende delen av faget. Læreplanen presiserer: ”Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål” (RE08: 1). En annen mulig grunn er at faget Religion og etikk innebefatter mange relevante, aktuelle og eksistensielle temaer som berører alle og det vil derfor være naturlig å ta opp disse i en diskusjon eller reflektere rundt viktige og aktuelle temaer.

Det at populærkulturen appellerer til følelsene våre og våre identifikasjonsprosesser, gjør at den er godt egnet for å kommunisere betydningsfulle ideer og idealer (Clark, 2007: 10). I

forbindelse med dette prosjektet vil vi kunne se at populærkulturen som blir brukt av noen av lærerne brukes for å fremstille religionskritikk og slik få i gang en diskusjon blant elevene. I motsetning til de påfølgende kategoriene, har de fleste respondentene brukt begrepene diskusjon og/eller refleksjon da de oppga dette som funksjon. En mulig grunn til dette er at disse er ”universelle” begreper som mange nok forstår likt, i hvert fall til en viss grad. Her var det igjen flere som ikke gikk videre inn på hva de mente med diskusjon eller hvilke temaer som ble diskutert, mens noen respondenter gikk mer utfyllende til verks og ga eksempler på hva de brukte de forskjellige populærkulturelle elementene til å diskutere.

Det er flere respondenter som bruker de forskjellige populærkulturelle mediene til diskusjon. Det varierer litt hvem som bruker populærkulturen til dette i undervisningen, men noen respondenter har svart at diskusjon er en funksjon til mange eller alle de populærkulturelle mediene de bruker. R1-H har svart at diskusjon er en funksjon til musikk, dokumentarer, TV-serier, spillefilmer og spill som brukes i undervisningen i Religion og etikk. R2-H svarte at diskusjon er en funksjon til musikk, TV-serier og spillefilmer i religionsundervisningen, mens R7-R oppga at dette er funksjonen til musikk, dokumentarer og TV-serier i undervisningen i Religion og etikk. To respondenter<sup>59</sup> har svart at diskusjon er en funksjon til musikk, dokumentarer, TV-serier og spillefilmer.

Seks av respondentene<sup>60</sup> som bruker musikk i undervisningen i Religion og etikk, svarte at en av funksjonene er diskusjon og/eller refleksjon. I kategorien dokumentar var det sju respondenter<sup>61</sup> som svarte at dokumentarenes funksjon i religionsundervisningen var diskusjon eller refleksjon, mens det i kategorien TV-serier var seks respondenter<sup>62</sup> som svarte det samme. Av respondentene som svarte at de bruker spillefilm i undervisningen i Religion og etikk, var det åtte<sup>63</sup> som svarte at funksjonen til spillefilmene var diskusjon eller refleksjon. I kategoriene spill og tegneserier var det henholdsvis to<sup>64</sup> og en respondent<sup>65</sup> som svarte at spillene og tegneseriene ble brukt til diskusjon eller refleksjon. En respondent inne tegneserier svarte at funksjonen var ”etikk og moral”. Her ble det ikke forklart hva som mentes med det,

---

<sup>59</sup> R17-R og R18-H.

<sup>60</sup> R1-H, R2-H, R6-H, R7-R, R17-H og R18-H.

<sup>61</sup> R1-H, R7-R, R11-R, R13-R, R17-H, R18-H og R19-H.

<sup>62</sup> R2-H, R7-R, R13-R, R14-R, R17-H og R18-H.

<sup>63</sup> R1-H, R2-H, R6-H, R9-H, R14-R, R15-R, R17-H og R18-H.

<sup>64</sup> R1-H og R2-H.

<sup>65</sup> R5-H.

men det kan tenkes at tegneseriene ble brukt som et springbrett til klasseromdiskusjon om etikk og moral.

## 6.2 Variasjon og repetisjon

Som nevnt i kapittel 5.3.2, er variasjon en undervisningsmetode som kan tenkes å fange opp de elevene som lærer bedre av andre virkemidler som bilder og lyd. Erfaringene som elevene har fra før i møte med populærkulturelle elementer, kan slik brukes som utgangspunkt for ny kunnskap om temaer i religionsundervisningen. Variert undervisning er viktig for å gi lik tilgang til kunnskap for alle elevene. Populærkulturen er her et godt virkemiddel for å fange oppmerksomheten til elevene og gi motivasjon, samt for å lære fagstoffet. Kjartan Leer-Salvesen hevder i artikkelen ”Filmundervisning og fiendebilder” (2013) at det er mange og gode grunner til å jobbe med film i religionsundervisningen. Det kan blant annet gi elevene levende møter med fagstoff og andre religiøse tradisjoner. Bruken av film i undervisningen gir mulighet til at elevene i større grad tar med seg fritidsinteresser inn i klasserommet. Dette kan igjen gi samtaler hvor elevene deltar med utgangspunkt som er mer like (Leer-Salvesen, 2013: 10).

Mange av respondentene har nevnt repetisjon og variasjon som funksjonen til populærkulturen i religionsundervisningen. Nesten ingen har utdypet hva de mener utover ordet ”variasjon” eller ”variert undervisning”. Dette er omfattende begrep som kan inneholde mange ulike komponenter. Men det er interessant at så mange av respondentene bruker populærkulturen som variasjon. Det er flere respondenter som bruker de ulike populærkulturelle mediene på denne måten i religionsundervisningen. Noen respondenter har svart at variasjon er en funksjon ved mange eller alle de populærkulturelle mediene de bruker. R4-H har svart at variasjon er en funksjon ved musikk, dokumentar, TV-serier, spillefilm og spill, mens R6-H svarte at variasjon er en funksjon til musikk, dokumentar og TV-serier. Hos R10-R er variasjon en funksjon til musikk, dokumentarer, TV-serier og spillefilmer som blir brukt i religionsundervisningen. R15-R oppga at dette er en funksjon til musikk, TV-serier og spillefilmer i religionsundervisningen. R14-R har svart at dette er en funksjon til dokumentarer, TV-serier og spillefilmer i undervisningen i Religion og etikk, mens R17-H oppga at variasjon er en funksjon til dokumentarer og spillefilmer.

I kategorien musikk var det fem respondenter<sup>66</sup> som oppga at de brukte musikk i undervisningen i Religion og etikk som variasjon og/eller repetisjon, mens det i kategorien dokumentar var ni respondenter<sup>67</sup> som oppga at de bruker dokumentarer som variasjon og/eller repetisjon i religionsundervisningen. I kategorien TV-serier er det seks av respondentene<sup>68</sup> som har svart at de bruker TV-serier som variasjon eller repetisjon i undervisningen i Religion og etikk. Fem respondenter<sup>69</sup> oppga at spillefilm blir brukt til variasjon eller repetisjon i religionsundervisningen. Heller ikke her var det noen som forklarte noe nevneverdig utover å informere om hvilken funksjon de la i bruk av populærkulturen i sin undervisning. I kategorien tegneserie var det en respondent<sup>70</sup> som svarte at tegneseriene blir brukt til variasjon i form av ”avbrekk i undervisningen”, mens det i kategorien spill, ikke var noen av respondentene som nevnte begrepet variasjon, men en respondent<sup>71</sup> presiserte at det var ”moro” og ”litt faktarepetisjon”, mens en annen<sup>72</sup> svarte at spill blir brukt til å ”øve inn stoff”.

### 6.3 Eksempler og belyse temaer

Kategorien som de fleste av respondentene har nevnt som populærkulturens funksjon i undervisningen i Religion og etikk, faller under benyttelse som eksempler eller for belysning av temaer. En mulig grunn til dette er at omfatter mye av undervisningens kjerne ved konkretisering av fagstoff. En annen mulig grunn er at dette er knyttet opp mot representasjon som innebefattes i religionsdidaktikken i Norge. Som det vil bli poengtert senere i kapitlet, handler dette om hva og hvem vi lar representere religionene i undervisningen (Andreassen, 2012: 99–100). Populærkulturelle elementer kan vise eksempler på representanter fra de forskjellige religionene, som for eksempel den 14. Dalai Lama i spillefilmen *Seven Years in Tibet* (1997) og en buddhistisk munk i *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* (2003). Dette er eksempler på at det er elitenivået i religionen som vises, samtidig som den estetiske dimensjonen blir representert. *The Passion of the Christ* (2004) viser sentrale fortellinger om Jesu siste dager og *Luther* (2003) viser hendelsene som førte til reformasjonen.

---

<sup>66</sup> R4-H, R5-H, R6-H, R10-R og R15-R.

<sup>67</sup> R3-H, R4-H, R6-H, R8-H, R9-H, R10-R, R11-R, R14-R og R17-H.

<sup>68</sup> R4-H, R6-H, R10-R, R11-R, R14-R og R15-R.

<sup>69</sup> R4-H, R10-R, R14-R, R15-R og R17-H.

<sup>70</sup> R5-H.

<sup>71</sup> R4-H.

<sup>72</sup> R14-R.

Som i de andre kategoriene, så er det ikke alle respondentene som har brukt begrepet ”eksemplifisering”, men de har likevel falt inn under denne kategorien. En mulig grunn for dette er at det ikke nødvendigvis er et begrep for denne kategorien som er universelt nok til at alle bruker dette begrepet naturlig. I motsetning til kategorien variasjon, så var det flere respondenter som forklarte hva de mente med eksemplifisering.

Det er flere respondenter som bruker de forskjellige populærkulturelle mediene som eksemplifisering eller illustrasjon. Det varierer litt hvem som bruker populærkulturen til dette i undervisningen, men noen respondenter har svart at eksemplifisering eller illustrasjon er en funksjon til mange eller alle de populærkulturelle mediene de bruker. Fem respondenter<sup>73</sup> har svart at dette er en funksjon til musikk, dokumentarer, TV-serier og spillefilmer i religionsundervisningen. R8-H har svart at dette er en funksjon til musikk, dokumentarer og TV-serier, mens to respondenter<sup>74</sup> har svart at eksemplifisering eller illustrasjon er funksjonen til dokumentarer, TV-serier og spillefilmer i undervisningen i Religion og etikk.

I kategorien musikk var det åtte respondenter som svarte at funksjonen var for å eksemplifisere eller illustrere temaer eller andre sider ved religion. I kategorien dokumentar var det hele 13 respondenter som svarte at de brukte dokumentarer i religionsundervisningen for å eksemplifisere temaer innenfor religion, mens det i kategorien TV-serier var sju respondenter som svarte at de bruker TV-seriene for å eksemplifisere eller illustrere temaer eller elementer innen religioner. I kategorien spillefilm var det åtte respondenter som svarte at de bruker spillefilmer for å eksemplifisere eller belyse religiøse temaer.

Ingen av respondentene i kategoriene tegneserier og spill, svarte at de brukte disse for å eksemplifisere temaer inne religioner. Dette er ikke ensbetydende med at det ikke er mulig å bruke tegneserier og spill til å eksemplifisere eller illustrere temaer innen religion(er). Siden det var et lite antall respondenter som svarte at de bruker tegneserier og spill i religionsundervisningen, er det også en mulighet for at det ved et større utvalg ville kommet et bredere spekter med respondenter der noen muligens ville benyttet tegneserier som eksemplifisering. Det er også like fullt mulig at dette resultatet holder da alle respondentene som har svart at de bruker spill og tegneserier, også har svart at de bruker musikk, dokumentar og film. To av dem har også svart at de bruker TV-serier. Alle oppgitt

---

<sup>73</sup> R1-H, R4-H, R6-H, R11-R og R18-H

<sup>74</sup> R2-H og R7-R.

eksemplifisering som funksjon til en av disse andre kategoriene. Det er derfor mulig at respondentene bevisst ikke bruker tegneserier og spill til eksemplifisering og at dette også kan kunne gjenspeile seg i et videre forskningsprosjekt.

#### 6.4 Innenfraperspektiv og kulturforståelse

Andreassen presiserer at et faglig utenfraperspektiv bør dominere religionsundervisningen. En av grunnene til dette er at et slikt perspektiv vil gi bred kunnskap og et overblikk når religionene presenteres (2012: 104). Utover dette påpeker Andreassen at et innenfraperspektiv som presenterer religion gjennom øynene til den troende, vil kunne brukes i religionsundervisningen for å ”eksemplifisere lærestoffet” (Andreassen, 2012: 104). Ut i fra respondentenes svar kan populærkulturen være med på å få fram et innenfraperspektiv som et tillegg til utenfraperpektivet som er gjeldende i undervisningen ellers. Populærkulturen blir i en slik sammenheng brukt til å vise mangfold ved hjelp av innenfraperspektivet. En eller flere enkeltindivider presenterer her deres syn på religionen sin. Dette kan vi blant annet se i dokumentarserien *Oh my God* hvor individer fra forskjellige religiøse retninger bytter liv for en dag. Dette kan igjen bidra til å gi forskjellig kulturforståelser.

Denne kategorien innebefatter flere elementer som overlapper. Respondentene har brukt forskjellige begreper, men har blitt plassert i denne kategorien ut i fra svarene som er oppgitt. Det er flere respondenter som bruker de forskjellige populærkulturelle mediene til å vise innenfraperspektiv, mangfold, kulturforståelse eller nyansering. Det varierer litt hvem som bruker populærkulturen på denne måten i undervisningen, men noen respondenter har svart at dette er en funksjon til mange eller alle de populærkulturelle mediene de bruker. To av respondentene<sup>75</sup> har svart at henholdsvis kulturforståelse og innenfraperspektiv er en funksjon til musikk, dokumentarer, TV-serier og spillefilmer. Tre respondenter<sup>76</sup> har svart at dette er en funksjon til dokumentarer og TV-serier i undervisningen i Religion og etikk, mens R14-R har svart at det er en funksjon til musikk og dokumentarer i religionsundervisningen.

Fire av respondentene<sup>77</sup> som bruker musikk i religionsundervisningen svarte at funksjonen til musikken var å vise et innenfraperspektiv, kulturforståelse eller skildre religiøse personer

---

<sup>75</sup> R4-H og R7-R.

<sup>76</sup> R6-H, R13-R og R20-H.

<sup>77</sup> R4-H, R7-R, R10-R og R14-R.

eller opplevelser. Her er svarene varierte, men berører samme tema. Av de respondentene som svarte at de bruker dokumentarer i religionsundervisningen, var det seks respondenter<sup>78</sup> som svarte at en av funksjonene var å gi kulturforståelse, vise innenfraperspektiv, ”autentiske” situasjoner, religion i praksis og nyansere bildet av religionene. I kategorien TV-serier var det seks respondenter<sup>79</sup> som svarte at en av funksjonene var å ”snakke om utenfra-/innenfraperspektiv”, nyansere, og å komme tett innpå religion og livssyn. Tre av respondentene<sup>80</sup> som oppga at de brukte spillefilm i religionsundervisningen, svarte at funksjonen til spillefilmene er å gi kulturforståelse, ”vise hvordan man lever som troende” og ”buddhismen i praksis”. Ingen av respondentene som svarte at de bruker tegneserier eller spill i undervisningen i Religion og etikk, svarte at funksjonen til disse var innenfraperspektiv eller kulturforståelse. Utvalget i dette prosjektet er for lite til å kunne danne en konklusjon ved om dette er en tendens som også vil vise seg på landsbasis. Respondentene som oppga at de bruker spill og tegneserier har svart at dette er en av funksjonene til andre populærkulturelle elementer som de bruker i religionsundervisningen. Respondentene er derfor bevisst denne funksjonen, selv om denne ikke trer i kraft ved bruken av tegneserier og spill. Det kan derfor tenkes at dette er noe som kan gå igjen hos flere lærere også utenfor dette utvalget.

Som nevnt i kapittel 3, framhever Andreassen viktigheten ved å vise mangfold innenfor og mellom religioner (2012: 88). Dette er spesielt viktig i faget Religion og etikk da det i læreplanen bare er nevnt to religioner det må undervises i, og det er opp til lærerne å velge hvilke andre religioner som skal tas med i undervisningen (RE08). Andreassen påpeker at det er viktig å se utover tanken om ”verdensreligionene” som lenge var framtrepende innen religionsdidaktikken og religionsundervisningen (2012: 88). Det vises hos noen av respondentene i dette prosjektet, at dette er et poeng, da nyreligiøsitet blir tatt med i undervisningen til to av respondentene<sup>81</sup>. I kompetansemålene under islam og en valgfri religion, står det at elevene skal kunne fortelle om forskjellige retninger innen religionen (RE08: 5). Andreassen fremhever videre at det er viktig at religionslæreren legger opp undervisningen slik at det mangfoldet som faktisk eksisterer i verden kommer fram (2012: 89). Andreassen presiserer at det alltid er mennesker som tolker og mener noe om de ulike kildene til religion som tekster, grunnlegger, myter og ritualer. Det er aldri religionen i seg

---

<sup>78</sup> R4-H, R6-H, R7-R, R13-R, R14-R og R20-H,

<sup>79</sup> R2-H, R4-H, R6-H, R7-R, R13-R og R20-H.

<sup>80</sup> R4-H, R7-R og R15-R.

<sup>81</sup> R13-R og R15-R.

selv som mener noe, men personer som mener og hevder de vet hvordan de forskjellige kildene skal fremstå og forstås av andre (Andreassen, 2012: 89). Det vil derfor også være viktig å vise en religion ut i fra forskjellige religiøse individers ståsted. Her viser respondentene at populærkulturen er et godt virkemiddel å bruke i denne sammenhengen. Dokumentarserier som *På tro og Are* og *Oh my God* er eksempler på enkeltindividers syn på sin egen religion.

## 6.5 Vekke følelser og skape fellesopplevelse med elevene

Av besvarelsene som kom inn i spørreundersøkelsen, var det interessant at noen av respondentene<sup>82</sup> fremhevet fellesopplevelser og å vekke følelsene til elevene som faktor ved bruk av populærkultur i religionsundervisningen. Clark (2007: 11) fremhever at populærkulturen kan gi et rammeverk hvor forståelser av religion formuleres og vedlikeholdes, og slik får vi en måte å evaluere sammen med andre. Hvem er vi? Hva tror og gjør vi og hvorfor? Dette er en dimensjon av populærkulturen som en av respondentene kommer inn på i form av funksjonen til spillefilmer og dokumentarer i religionsundervisningen: å ”skapa fellesopplevingar med elevane” (R5-H). Respondenten gir ingen utdypende forklaring ut over dette. Det å skape det respondenten kaller en fellesopplevelse med elevene, passer godt inn med populærkulturen da denne vekker og spiller på følelser hos mennesker og kan være et rammeverk hvor vi evaluerer ting sammen med andre. R6-H har svart at en av funksjonene til musikken som brukes, er å ”gi glede og avslapping eller for å provosere fram en reaksjon hos elevene”. Dette kan kobles på både det Endsjø og Lied (2011) fremhever med populærkulturen i at den spiller på/appellerer til våre følelser og det Clark (2007: 11) trekker fram ved populærkulturen at den kan gi et rammeverk som vi kan bruke for å evaluere livet sammen med andre.

Selv om dette funnet ikke er et av hovedmomentene i dette prosjektet, er det interessant at to av respondentene fremhever dette som viktig. Ved et større forskningsprosjekt kan nok dette momentet komme frem hos flere lærere. En mulig grunn til at bare to av respondentene trakk frem dette, er nok at spørreskjemaet ikke hadde et konkret spørsmål rundt dette. Det kan nok tenkes at dette resultatet hadde vært et annet hvis det hadde blitt etterspurt spesifikt i spørreskjemaet.

---

<sup>82</sup> R5-H og R6-H.



## 6.6 Alder

Det er vanskelig å trekke store konklusjoner om dette da utvalget i dette prosjektet er noe lite, men det kan ses noen tendenser i resultatene her også. I kategoriene musikk og dokumentar er det ikke noen synlige tendenser angående alder. De aller fleste respondentene bruker populærkulturelle elementer fra disse kategoriene og de få som ikke gjør det hører til forskjellige aldersgrupper. En mulig grunn til at det ikke er noen klar tendens i alder hos respondentene er at utvalget i dette prosjektet er for lite til at slike tendenser kommer til uttrykk. Det er mulig at man kunne kommet til å se noen tendenser ved et større utvalg, men det er også like mulig at dette er et resultat som ville vist seg å bli det samme også hos et større utvalg på landsbasis, da det ser ut til at respondenter i alle aldre i de to fylkeskommunene som er representert her, bruker musikk og dokumentar i undervisningen. Det kan tenkes at siden kategoriene musikk og dokumentar er etablerte former for mediert undervisning, at resultatene som har kommet fram her vil kunne vise seg å være de samme i en større undersøkelse blant flere lærere.

I kategorien TV-serier er det heller ingen klare tendenser å lese ut i fra resultatene. Det er flest respondenter i 30-årene som bruker TV-serier, men det er også flest respondenter i 30-årene i undersøkelsen. Det kan være interessant å se om dette vil komme til uttrykk på et forskningsprosjekt på landsbasis. Videre varierer alderen på de som bruker TV-serier fra 30-årene til 60-årene. En interessant vinkel til et videre forskningsprosjekt ville være å se på om disse tallene på alder og bruk av TV-serier henger sammen med hvordan lærerutdanningen var lagt opp for de forskjellige aldersgruppene. I kategorien spillefilm er det heller ingen klare tendenser å lese ut av bruken av spillefilm i religionsundervisningen og alder. Det er bare fire respondenter som har svart at de ikke bruker spillefilm i religionsundervisningen og alderen til disse varierer fra 30-årene til 60-årene. Det er også i denne kategorien, flest respondenter i 30-årene som bruker spillefilm, men som tidligere påpekt, så reflekterer dette antall respondenter i 30-årene i denne undersøkelsen.

I kategorien tegneserier er det respondenter i både 40-, 50- og 60-årene som bruker tegneserier og det ser ikke ut til at alder spiller noe videre inn på bruken av tegneserier i religionsundervisningen. Det er derimot påfallende at ingen av respondentene i 30-årene har svart at de bruker tegneserier i undervisningen. Dette kan være en tendens, men utvalget er for lite til å si noe om dette med sikkerhet. Det hadde vært interessant å sett på dette på landsbasis. I kategorien spill er det en litt tydeligere tendens hvor de som har svart at de

bruker spill er i 30- og 40-årene. Dataspill blir brukt av to respondenter i 30-årene og er de yngste respondentene i prosjektet, mens de andre som bruker spillene Kahoot og Alias er i 30- og 40-årene. Her er det altså i materialet en tendens til at de yngste respondentene bruker spill i religionsundervisningen.

## 6.7 Fylkeskommunale forskjeller

Det er ingen store forskjeller å se mellom de to fylkeskommunene i dette prosjektet. Et lite punkt det er verdt å se på er at det innen kategorien dokumentar er fire respondenter som ikke bruker dokumentarer i religionsundervisningen. Alle disse fire respondentene<sup>83</sup> jobber i Rogaland fylkeskommune. Utvalget i dette prosjektet er som nevnt tidligere, for lite til at dette kan leses som en tendens, men det vil kunne være interessant å se om dette resultatet ville blitt det samme i et større prosjekt, muligens på landsbasis.

Det kan tenkes at de to fylkeskommunene ses på i dette prosjektet, ligger for nære hverandre til at det blir noen store forskjeller i bruk av populærkultur i religionsundervisningen på videregående skole. Det er mulig at det ville blitt større forskjeller hvis det hadde blitt valgt en fylkeskommune på Vestlandet og en på Østlandet eller en på Vestlandet og en i Nord-Norge. En annen kategori det hadde vært interessant å se på er hvilke forskjeller det hadde vært mellom bruken av populærkultur hos lærere i distriktsområder og hos lærere i byer. Dette ble ikke tatt med i dette prosjektet på grunn av dets rammer, men det kan være interessant å se på i et videre forskningsprosjekt. Det kan tenkes at det da kunne blitt noen forskjeller i hvilke populærkulturelle medier som blir brukt og at dette kan bevises eventuelt motbevises i et eventuelt fremtidig forskningsprosjekt på landsbasis.

## 6.8 Undervisningserfaring og valg av populærkultur

Det er ingen store forskjeller å se mellom respondentenes valg av populærkulturelle elementer og undervisningserfaringen deres. Nesten alle respondentene bruker musikk, og undervisningserfaringen varierer mellom 0-5 år og over 10 år. De to respondentene som svarte at de ikke bruker musikk i religionsundervisningen har en undervisningserfaring på henholdsvis over 10 år og 6-10 år. Det er ingen klare tendenser å se ut av dette, men det ser ut

---

<sup>83</sup> R11-R, R12-R, R15-R og R21-R.

til at de respondentene som har en undervisningserfaring på 0-5 år og over 10 år, alle bruker musikk i religionsundervisningen.

16 av 20 respondenter bruker dokumentarer i religionsundervisningen. Det er heller ikke her nevneverdige tendenser å se ut i fra resultatene. Sju av respondentene som bruker dokumentarer har en undervisningserfaring på 0-5 år, tre respondenter har en undervisningserfaring på 6-10 år, mens seks respondenter har en undervisningserfaring på over 10 år. De med undervisningserfaring på 0-5 år og over 10 år er de to største gruppene med respondenter; det er åtte respondenter med 0-5 år og åtte med over 10 år. Det er fire respondenter med undervisningserfaring på 6-10 år. Prosjektets resultater gjenspeiler derfor dette mengdeforholdet. De fire respondentene som ikke bruker dokumentarer har en undervisningserfaring mellom 0-5 år (en respondent), 6-10 år (en respondent) og over 10 år (to respondenter). Det er ingen tendenser å lese ut av disse resultatene da alle undervisningserfaringsgrupper er representert (så godt som) likt.

15 av 20 respondenter bruker TV-serier i religionsundervisningen. Her er tendensene noe klarere enn i de foregående kategoriene. Av de fem respondentene som ikke bruker TV-serier, har fire av disse respondentene en undervisningserfaring på over 10 år, mens en respondent har en undervisningserfaring på 0-5 år. Dette kan tyde på at dette bildet også kan gjenspeiles i en større undersøkelse på landsbasis. De respondentene som bruker TV-serier varierer i undervisningserfaring, men her er det en overvekt av de som har en undervisningserfaring på 0-5 år (sju av åtte) og 6-10 år (fire av fire), mens det bare er fire respondenter (av åtte) som har en undervisningserfaring på over 10 år.

14 av 20 respondenter bruker spillefilm i religionsundervisningen. Her er det, som i de tre første kategoriene, ingen klare tendenser å lese ut i fra resultatene. Noe interessant er det at det her er flere respondenter med undervisningserfaring på 0-5 år som ikke bruker spillefilmer: tre respondenter. Det er her to respondenter med undervisningserfaring over 10 år og en med undervisningslengde på 6-10 år som ikke bruker spillefilmer i religionsundervisningen. Dette gjenspeiler mengdeforholdet i utvalget, men det er interessant at det er så ”mange” respondenter med den korteste undervisningsmengden som ikke bruker spillefilm. Om dette bildet vil gjenspeile seg i et større utvalg er vanskelig å si, men det ville vært interessant å se om det er en korrelasjon mellom valg av populærkulturelle medier og den lærerutdanningen som respondentene har gjennomgått.

I kategorien tegneserier er det ingen klare tendenser å se siden det er for få respondenter til at dette kan gi noe utslag. Det er likevel interessant å se på undervisningserfaringen til de som bruker tegneserier i undervisningen. Alle respondentene som bruker tegneserier i dette prosjektet har undervist i Religion og etikk i over 10 år. Tre respondenter er for lite til at man kan kunne komme med en konklusjon, men det er en interessant observasjon at det er de respondentene som har undervist lengst som trekker inn tegneserier i religionsundervisningen. Det er mulig at dette bildet ville sett annerledes ut i et større prosjekt på landsbasis, men det er også mulig at dette resultatet vil kunne gjenspeile seg, til en viss grad, også i et større utvalg.

Fire respondenter har svart at de bruker spill i religionsundervisningen. De representantene som bruker spill i dette prosjektet er også her, for få til at det kan leses noe definitivt ut av resultatene, men det er fortsatt noen interessante observasjoner i resultatene. Tre av de fire respondentene som bruker spill i undervisningen har undervist i 0-5 år, mens den ene respondenten har undervist i 6-10 år. Her er det påfallende å se at det er de respondentene som har undervist kortest som trekker inn spill i undervisningen. Om dette bildet vil gjenspeiles i et større landsdekkende prosjekt er uvisst, men det er mulig at noe av den samme tendensen kunne vise seg. Som nevnt tidligere er det også overraskende få respondenter som bruker spill i religionsundervisningen (4 av 20). Ut i fra personlig erfaring er det mange lærere som for eksempel bruker spillet Kahoot i undervisningen, mens det er bare en respondent som har oppgitt dette. Som nevnt tidligere, kan en mulig forklaring på dette være at respondentene i dette prosjektet ikke har tenkt på Kahoot som et populærkulturelt spill eller at de bare har tenkt brett-, data- og TV-spill i denne sammenhengen.

## **6.9 Oppfatter lærerne det de bruker i undervisningen som populærkultur?**

Dette er et spørsmål det er vanskelig å svare på ut i fra prosjektets datamateriale, siden dette spørsmålet ikke ble stilt i spørreskjemaet. Videre er det vanskelig å svare på dette da respondentene ikke har blitt intervjuet i etterkant. Selv om dette er faktorer som gjør det vanskelig å svare konkluderende på dette spørsmålet, er det mulig å se på noen faktorer som kan være med på å vise et bilde av dette.

Av alle respondentene var det bare en som svarte på spørsmål om funksjon med begrepet *populærkultur*. Dette kan vise at respondentene ikke nødvendigvis ser på det de bruker i

undervisningen som *populærkultur*. Ingen andre respondenter forklarte funksjonen til spillefilm i religionsundervisningen med ”illustrasjon av religion i populærkultur” (R18-H). Denne respondenten utdypet ikke hva som var ment med dette, men spillefilmene som respondenten bruker er *Hawaii, Oslo* (2004) og *Hannah Arendt* (2012). Det er også mulig at de andre respondentene som ikke har brukt begrepet *populærkultur*, har gjort dette bevisst da det sto klart i undersøkelsen at dette er et prosjekt om religion og populærkultur og bruken av dette i undervisningen. Det vil derfor være naturlig at det da er underforstått at det de oppga, faktisk er populærkultur.

Flere av respondentene har svart at de bruker religiøs musikk i kategorien musikk. Hvorvidt dette er populærkultur er vanskelig å si uten å vite mer om det som har blitt tatt i bruk, men det kan tenkes at dette ikke nødvendigvis faller inn under dette prosjektets definisjon av populærkultur. Siden denne definisjonen bevisst ikke ble presentert for respondentene, kan det også tenkes at de selv tenker på den religiøse musikken som populærkultur. Det kan også tenkes at respondentene dette gjelder, har svart med all musikk de bruker og ikke tatt en vurdering ut i fra om alle stykkene er populærkultur eller ikke.

Flere respondenter har svart at de bruker salmer, hymner, julesanger og annen religiøs musikk. Noen har også gitt eksempler på dette. Disse vil ikke falle inn under definisjonen på populærkultur i dette prosjektet. Religiøs musikk som er tilknyttet de religiøse institusjonene hører ikke til under populærkultur ut i fra definisjonen som blir lagt til grunn i dette prosjektet. Som Endsjø og Lied (2011: 16) påpeker er populærkulturen produsert for å underholde, oppmuntre, glede og tirre. Den er tilgjengelig for alle og er en del av hverdagslivet. Musikk som er knyttet til religiøse institusjonene er ikke tilgjengelig for alle på samme måte som populærkulturen. Musikk som er knyttet, utviklet eller styrt av de religiøse institusjonene hører til i stedet som Gilhus kaller *der*, eller muligens *hvor som helst*. Populærkulturell musikk hører derimot til i *overalt*, som *banal religion*. Det er religiøse ideer som er løsrevne fra institusjonene som de tilhørte eller religiøse ideer som før var tenkt på som ”overtro”.

## 6.10 Hvilket uttrykk for religion?

Hvilken religion er det respondentene velger å vise gjennom de populærkulturelle uttrykkene de bruker i undervisningen i Religion og etikk? Svarene på dette spørsmålet er varierte.

Kristendommen er den religionen som kommer til uttrykk flest ganger ut i fra dette prosjektets utvalg. Dette er kanskje ikke så overraskende da læreplanen trekker fram kristendom som et eget hovedområde, i tillegg til islam og en valgfri religion som et annet hovedområde (RE08: 3). I kategorien musikk trakk respondentene fram mange eksempler som viser både kristendom, islam, buddhisme, hinduisme, nyreligiøsitet og samisk musikk, men også her er det nok overvekt av kristendom.

Mye av det som blir brukt av respondentene i dette prosjektet viser et tradisjonelt syn på verdensreligionene med dokumentarserier som *Religions of the World* og ”[...] dokumentarer om religioners historie” (R1-H) . Dette er ikke nødvendigvis et bevisst valg av respondentene da det er, som vist i innledningskapittelet (1) og teorikapittelet (3), et fokus på det tradisjonelle synet på verdensreligionene som ligger til grunn for læreplanen i Religion og etikk. Respondentene er nok styrt ut i fra læreplanen og derfor blir også undervisningsfokus på verdensreligionene, og da helst de abrahamittiske: islam, kristendommen. Dette behøver ikke å bety at det bare er hovedstrømningene innen disse religionene og elitenivået i religionen(e) som vises i undervisningen. Respondentene i dette prosjektet har vist at her kan man bruke populærkulturen til å vise mangfold og innenfraperspektiv. Her har respondentene brukt dokumentarserier som *På tro og Are* og *Oh My God* for å vise hvordan forskjellige religiøse personer lever og tror. Respondentene er altså bevisste valget om hvem de lar representere religionene. Mens dokumentarserien *Religions of the world* viser et overblikk over religionenes hovedtrekk og doktrinetradisjoner, vil dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God* vise enkeltindividets religiøse liv og meninger. Her gjør representantene det Andreassen oppfordrer til: alltid forsøke å la mer enn en person være representant eller eksempel innen religionen (Andreassen, 2012: 99). Slik viser respondentene det Andreassen påpeker med å vise at det ikke er bare ”én måte å være religiøs på” (2012: 99).

Læreplanen i Religion og etikk legger også opp til at faget skal være meningsskapende, legge opp til kritisk tenkning og det skal legges opp til diskusjon rundt religion og etiske problemstillinger (RE08). Dette har respondentene i dette prosjektet vist at det er mulig å gjøre på en god og fengende måte, ved å ta i bruk populærkulturen. Ved å bruke dokumentarserier som *Gud og vitenskapen*, *The Unbelievers*, *Religulous* og spillefilmer som *Dogma* og musikk som *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din* (Karpe Diem) og *Take me to church* (Hosier). Her har respondentene svart at disse legger opp til diskusjon og får elevene til å rette et kritisk blikk og få andre syn på ting enn det de har hatt før. Læreplanen

legger også opp til å trekke linjer mellom religionene og at elevene skal se likhetstrekk mellom religionene. Her har en respondent vist direkte til dette med å bruke spillefilmen *The Matrix* til å vise ”hvordan ulike virkelighetsoppfatninger er integrert sammen” (R11-R).

Andreassen trekker frem to momenter ved religionsundervisningen som er viktig: hvem og hva lar vi representere religion? (2012: 100). Dette handler om hvilke sider av religionene som blir belyst og vist som ”typisk” for religionene. Respondentene viser at populærkulturen kan være med på å belyse en slik problemstilling. For eksempel svarte en respondent at musikk ble brukt for å belyse hvordan religionene forholder seg til musikk og dans. Videre blir spillefilmen *The Passion of the Christ* brukt sammen med Markusevangeliet for å belyse Jesu siste dager. Her er det kristendommens fortellinger og hendelser rundt Jesus som blir satt i fokus. Videre bruker en respondent spillefilmen *Matrix* for å sammenligne ulike virkelighetsoppfatninger fra kristendom, hinduisme og buddhisme. Spillefilmen *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* følger livet til en buddhistisk munk i årets og livets årstider. Her er det buddhismens sentrale ideer og hvordan disse tolkes av munkene som kommer i fokus. Munken blir her et bilde eller eksempel på buddhismen. En respondent bruker spillefilmen *Seven Years in Tibet* og kobler dette til buddhismen. Denne filmen handler om Heinrich Harrer som tilbringer sju år i Tibet og treffer og lærer av den 14. Dalai Lama, som fortsatt er en gutt. Her er det altså den tibetanske buddhismen som blir representert og Dalai Lama blir her den fremste representanten for buddhismen.

Flere respondenter bruker meditasjonsmusikk og resitasjon av koransurer og mantraer til å vise sider ved religionene. Den estetiske dimensjonen (Smarts dimensjonsmodell) kan komme til uttrykk gjennom populærkulturen. Respondentene viser dette ved å bruke musikk som kan knyttes til de forskjellige religionene. Også spillefilmene kan være eksempler på den estetiske dimensjonen. Respondentene bruker filmer som *The Passion of the Christ*, *Dogma*, *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring* og *The Chronicles of Narnia*. Alle disse spillefilmene kan brukes til å vise den estetiske dimensjonen så vel som de kan vise sentrale fortellinger innen religionene.

## 6.11 Jihadisme, ekstremisme og terror

Begrepet *jihad* oversettes oftest som hellig krig. I islamsk tradisjon og trosliv er det ilagt forskjellige betydninger og føringer for dette. I Koranen beskrives dette som en fredelig

innsats for islam, samt krigføring og et væpnet forsvar av islamsk territorium (Vogt, 2016). Profeten Muhammad skal i følge en hadith ha oppfordret til ”den store jihad” og den ”lille jihad”. Dette innebærer henholdsvis en indre kamp mot det onde i oss og en væpnet kamp for å utvide territoriet. I følge klassisk doktrine er jihad en plikt som påføres samfunnet og det har blitt tolket forskjellig, hvor det av noen bare aksepteres forsvarskrig (Vogt, 2016).

Begrepet *jihadisme* er en videreføring av jihad. Jihadisme hører inn under ideologien *islamisme* som er en politisk ideologi. Islamisme vil overføre islamske verdier på samfunnet som motvekt til den vestlige dominansen innen politikk, økonomi og kultur. Det er ikke lenger et hovedmål å skape en ”islamsk stat” (Vogt, 2014), selv om noen terrororganisasjoner fortsatt jobber for dette (for eksempel IS). Jihadisme er en voldelig retning innen ideologien islamisme, hvor væpnet kamp som jihad blir brukt for å ”innføre islamistisk styresett lokalt og et kalifat globalt” (Leraand & Stenersen, 2015). Det finnes flere jihadistgrupper, men de mest fremtredende i dag er nok al-Qaida og Den islamske stat (IS, også kalt ISIS og ISIL). Disse (samt flere andre) er kjent for å bruke terror for å nå sine mål og er derfor betegnet som terrorgrupper, av USA og EU. I 2015 tok IS i bruk terror på internasjonalt nivå da de angrep flere mål i Paris og begrunnet angrepene som hevn for Frankrikes kamp mot IS i Syria (Leraand & Stenersen, 2015). IS’ voldelige kamp i Irak og angrepene i Paris har gitt økt fokus på og interesse for jihadisme. IS’ rekruttering av krigere fra flere europeiske land sammen med de ovenfor nevnte hendelsene skaper nok det aktuelle bakteppet for dette prosjektets respondenter bruk av dokumentarer og TV-programmer om IS og jihadisme i undervisningen.

Sju respondenter<sup>84</sup> har svart at de bruker dokumentarer om Jihad eller ekstremisme knyttet til religionen islam. To av respondentene svarte at de bruker NRK-dokumentaren *Jihad: hellige krigere*, mens to andre svarer at de bruker ”dokumentaren om Jihad”. I tillegg til denne dokumentaren er også dokumentarene *ISIS: ”Islamic” Extremism*, *Min bror, islamisten* og *Brennpunkts* dokumentar *Min sønn, fremmedkrigeren* (”Fremmedkrigeren Thom Aleksander” (R7-R)). Det er et påfallende stort antall respondenter som har svart at de bruker dokumentarer om Jihad eller annen ekstremisme. Grunnen til at det er så mange kan være at Jihad, IS og terror var aktuelle temaer i nyhetsbildet i den tiden dette prosjektets spørreskjema ble sendt ut. Det var mye fokus på hellige krigere fra Norden, som reiste til Syria for å knytte

---

<sup>84</sup> R2-H, R7-R, R8-H, R14-H, R17-H, R19-H og R20-H.



seg til IS (Eriksen, 2017). Flere respondenter i undersøkelsen har svart at de bruker dokumentarer og TV-serier og klipp som er aktuelle. R17-R svarte at klipp og filmer blir brukt underveis i året når noe skjer i samfunnet, og påpeker at det er viktig å knytte faget til samfunnet vi lever i. Videre er funksjonene til dokumentarene varierte. Hvordan respondentene bruker dokumentarene er forskjellig, men flere legger opp til diskusjon og bruker dokumentarene som utgangspunkt for klasseromsdiskusjon. En respondent har svart at klipp fra TED.com og *Jihad: hellige krigere* blir brukt til å ”nyansere bildet av de forskjellige religionene”.

Et aspekt som kanskje kan kaste lys over en annen side av hvorfor disse dokumentarene blir trukket fram i undervisningen av så mange respondenter, er fiendebilder som er skapt av Hollywood, media og politikken. Teolog ved Høgskolen i Volda, Kjartan Leer-Salvesen, trekker frem dette aspektet i artikkelen *filmundervisning og fiendebilder* (2013). Leer-Salvesen stiller i denne artikkelen, spørsmålet: ”hva slags utfordringer representerer fiendebildene som blir formidlet gjennom populærkulturen for religion- og livssynsundervisningen i skolen?” (Leer-Salvesen, 2013: 7). Han hevder det er lett å overse og undervurdere gjentakende bilders og forestillingers kraft. ”Noen bilder og kulturelle koder er så vanlige at vi nesten ikke er bevisste at de er der” (Leer-Salvesen, 2013: 7). Leer-Salvesen trekker fram dokumentarfilmen *Reel bad Arabs – How Hollywood Vilifies a People* som har tatt for seg hvordan arabere og muslimer har blitt framstilt i Hollywoodfilmer fra starten av filmhistorien og fram til etter 11. september 2001. Filmskaperne så på 1000 filmer og fant at 12 av disse framstilte arabere eller muslimer positivt, mens 50 filmer kunne ses på som balanserte. De resterende 900+ filmene fremstilte arabere eller muslimer negativt, som eksotiske, latterlige eller skremmende (Shaheen 2001 og 2009: i Leer-Salvesen 2013: 7). Leer-Salvesen påpeker at slike framstillinger også finnes av jødedom, hinduisme, buddhisme og kristendom. Religion blir, ifølge Leer-Salvesen, brukt for å øke spenningen i film. Religion blir altså, som Leer-Salvesen påpeker, gjort om fra noe i folks hverdag til noe eksotisk eller skremmende, til et problem (2013: 7-8). Leer-Salvesen poengterer videre at det er viktig å peke på disse bildene av de som tror på noe annerledes, og reflektere rundt opphavet til disse forestillingene. Det blir påpekt og fremhevet at man ikke skal skygge unna film i religion- og livssynsundervisningen, men at man derimot bør bruke film og diskutere og skape en god samtale rundt filmen.

Forskning på film og livstolkning understreker at den sosiale konteksten rundt filmtittingen er med på å bestemme hva en film kan bety for seerne. En velforberedt samtale etter en film kan være viktig både for å knytte filmopplevelsen til læringsmålene, men også til elevenes egne meningsskapende prosesser (Leer-Salvesen, 2011; i Leer-Salvesen, 2013: 8).

Hos Leer-Salvesen er det spillefilm og ikke dokumentar som er trukket frem, men det samme gjelder for dokumentarer. Fiendebildet er i fokus og det er viktig å trekke dette frem og deretter ha en godt forberedt samtale om forestillinger, fordommer og, ikke minst, hvilken agenda filmskaperen har. Det å være klar over at dokumentarer ikke skildrer virkeligheten sånn den er, men heller virkeligheten sånn den er ut i fra et ståsted, er et viktig moment i bruk av dokumentarer i religionsundervisningen.

Et annet aspekt som bør påpekes er at det ikke er nevnt hos respondentene noen dokumentarer eller annen form for populærkultur som viser religiøs ekstremisme hos andre religioner. Selv om det er viktig å ta opp aktuelle temaer, er det viktig at det er en viss balanse i framstillingen av religionene i religionsundervisningen. Hvis denne balansen ikke opprettholdes kan man komme i fare for å opprettholde det Andreassen kaller stereotypier og eksotismer (2012: 108). På grunn av medias fokus på islamistisk terrorisme er det lett å ta opp dette i religionsundervisningen. Det er viktig å ta opp aktuelle problemstillinger som er knyttet til religion, i religionsundervisningen, og islamistisk terrorisme var aktuelt da prosjektet ble utført (og er fortsatt aktuelt). Det finnes terrorgrupper som kan knyttes til alle ”verdensreligionene”. Eksempler på disse er The Lord’s Resistance Army i Uganda som forsøker å opprette en stat basert på Joseph Konys ”unike” tolkning av Bibelen og De ti bud (Leraand, 2017), og dommedagssekten Aum Shinrikyo i Japan som utførte et terrorangrep på T-banen i Tokyo hvor de brukte sarin-gass. Denne sektens lære er en blanding mellom tibetansk buddhisme, hinduisme og Nostradamus’ skrifter (Gursli-Berg, 2009). Selv om slike terroristgrupper fins over hele verden og knytter seg til forskjellige religioner, er det IS som nå er den mest aktuelle terroristgruppen. Det er derfor fare for at et for stort fokus på denne gruppen vil kunne skape eller opprettholde tanker om at terrorisme særlig finnes innen religionen islam, eller er særlig knyttet til islam.

På den annen side kan det å ta opp aktuelle tema som IS, islamistisk terror og framstillinger av muslimske selvmordsbombere, være med på å påvirke og forandre de fordommene elevene

får gjennom nyhetsmedia, Hollywood og sosiale medier (SoMe), og så tar med seg inn i undervisningen. Andreassen påpeker også dette:

i avisers og andre medias dekning av selvmordsbombere, kjønnsrollemønster eller ”eksotisk” religiøsitet er alltid framstillingen av en slik karakter at den appellerer til og aktiverer følelser. [...] slike framstillinger danner på den måten grunnlag for en del stereotypiske oppfatninger om religion (2012: 109).

Andreassen forklarer videre at religionsundervisningen i denne sammenhengen bør være en arena hvor medias framstilling av religion blir nyansert. Dette kan gjøres ved å komme med saklig og upartisk religionskunnskap, samt vise mangfold innenfor religioner (2012: 109). Også læreplanen påpeker dette aspektet ved faget: ”Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn” (RE08: 1). Dette kan vi også se i datamaterialet til dette prosjektet. Som nevnt over, bruker respondentene populærkulturen til å vise innenfraperspektiv og å gi kulturforståelse samtidig som de tar opp temaer som er aktuelle. Flere respondenter brukte begrepet ”nyansere” da de svarte på hvilken funksjon populærkulturen hadde. Dette er sentralt hos Andreassen også når han fremhever at medias framstillinger ofte er unyanserte og ensidige og slik kan føre til feil oppfatning og forståelse av religion (2012: 110).

## 6.12 Religionskritikk

Det er ifølge Bengt-Ove Andreassen, vanlig i religionsvitenskapen å dele religionskritikken i to deler. 1) ”Klassisk normativ religionskritikk” eller *ekstern religionskritikk*, som blir ført av ikke-religiøse aktører som hører til i filosofi, naturvitenskap eller psykologi, og rettes mot fenomenet religion, og 2) den religiøse/teologiske religionskritikken eller *intern religionskritikk*. Denne føres av religiøse og rettes mot en religiøs tradisjon og har som mål å gi det Andreassen kaller ”en bedre eller mer ekte” religionsforståelse (2012: 121). Religionskritikk er altså et veldig vidt begrep som rommer mye. Dette kan også ses i dette prosjektets datamateriale hvor både ekstern og intern religionskritikk representeres gjennom respondentenes valg av populærkultur.

En respondent nevner religionskritikk spesifikt i kategorien musikk, med sangene *Take Me To Church* av Hozier, *Bad Religion* av Frank Ocean og *Magdalene Laundries* og *Sire of Sorrow* av Joni Mitchell. Funksjonen er:

[R2-H] utgangspunkt for diskusjon om ulike tema. *Take me to Church*, for eksempel, brukes som utgangspunkt for å snakke om ulike former for religionskritikk og for å diskutere aktuelle tema innenfor religion (syn på homofile i dette tilfellet).

En annen respondent svarer på spørsmål om musikkens funksjon i undervisningen at den brukes til ”diskusjon knyttet til ulike tema som f.eks. religionskritikk, religiøs søken, musikken sin plass i religioner” (R17-H).

Flere respondenter bruker dokumentarer og TV-serier som tar opp religionskritikk. Det er tre som stikker seg spesielt ut da de er laget av eller med fremtredende ateister og religionskritikere. Disse representerer det Andreassen kaller ekstern religionskritikk (2012: 121). Denne typen religionskritikk ble fremmet av, blant andre, filosofer som Hume, Marx og Nietzsche. Hovedtanken hos disse var å frigjøre mennesket og samfunnet fra religion. Det er hos disse, menneskets fornuft må ta over og vitenskapen fremheves. Andreassen påpeker og advarer mot tendensen i noen lærebøker, til bare å fokusere på disse historiske figurene som representanter for denne religionskritikken (2012: 121). Dette gjenspeiles ikke i dette prosjektets datamateriale, da respondentene bruker dokumentarer som omhandler dagens ateister og vitenskapsmenn som argumenterer for at mennesker skal slutte seg til vitenskapen og legge religionen på hylla. Flere respondenter har også nevnt Human-Etisk Forbund (HEF) som sammenligning med kristendom eller at populærkulturell musikk kan vise sentrale sider ved religion og livssyn som HEF. Ingen av respondentene nevner eksplisitt religionskritikk i sammenheng med HEF.

Dokumentaren *Religulous* (2008) er regissert av Larry Charles og skrevet av Bill Maher som er en sterkt uttalt ateist. Denne dokumentaren følger Bill Maher som på humoristisk vis, møter forskjellige troende innenfor ulike retninger innen kristendommen, islam og jødedommen. Dokumentaren har fått både positiv og negativ kritikk, men alle er enige i at dette ikke er en nøytral dokumentar som skal vise troendes tro, men en dokumentar designet for å vise hvor latterlig de troendes tro er. Strategien til Maher er, ifølge journalist Stephen Holden, ”[...] coax most of those subjects who are true believers to appear foolish as they offer stumbling,

inarticulate responses to his friendly interregations” (Holden, 2008). Dette er altså ingen balansert og nøytral dokumentar, men en dokumentar med en klar agenda fra Mahers side om å latterliggjøre de troendes tro. Respondenten som bruker denne dokumentaren forklarer ikke hvordan den blir brukt i undervisningen annet enn ”fordypning i visse emner”. Andreassen påpeker at det er lett for elever å bli for ivrige og derfor komme med personlige ytringer om religion istedenfor å søke mot et nøytralt utenfraperspektiv i diskusjonen av slike dokumentarer. Videre påpeker han at det er vanskelig å ”undervise om noe som er anti-religiøs uten at undervisningen blir anti-religiøs” (2012: 124–125).

*The Unbelievers* (2013) følger Richard Dawkins, uttalt ateist og forkjemper for vitenskapen, og Lawrence Krauss, en astrofysiker. De reiser rundt i verden og taler for viktigheten av vitenskap og fornuft i den moderne verden, og oppfordrer mennesker til å forkaste religion og politisk motiverte tilnærminger til det de ser på som viktige problemer. Dette er, som den ovenfor nevnte dokumentaren, en dokumentar laget med et spesielt utgangspunkt for å framheve et spesifikt syn. Også denne har fått blandede kritikker. Mye av kritikken har gått på at det er en dårlig laget film, mens andre mener at den føyer seg inn under andre filmer som latterliggjør religion, men at denne tar en roligere og sakligere tone (Catsoulis, 2013, og Helgestad, 2013). Respondenten som benytter seg av denne dokumentaren har svart at funksjonen til dokumentarene er ”kilde til informasjon og kunnskap, objekt for diskusjon og eksempler”. Det er ikke forklart spesifikt for denne dokumentaren hvordan den brukes i undervisningen.

Tre respondenter<sup>85</sup> bruker spillefilmen *Luther* i religionsundervisningen, hvorpå R15-R oppga at filmen gir kunnskap om reformasjonen. Dette er et eksempel på det Andreassen kaller intern religionskritikk (2012: 119). Slik intern religionskritikk kan vi se i dannelsen av ulike religiøse retninger og grupperinger. Denne typen religionskritikk representerer en ”avvisning, revurdering eller fordømmelse av andre tradisjoner, retninger, tanker, praksiser eller personer innenfor en religion” (Andreassen, 2012: 123). Ingen av respondentene som bruker *Luther* i religionsundervisningen, forklarte bruken med begrepet religionskritikk, men heller kunnskap, eller som eksempel eller diskusjon. Andreassen peker på at denne typen religionskritikk ikke blir tematisert i religionsundervisningen som religionskritikk, men heller kobles til å vise religiøst mangfold. Han påpeker at det er lett for at det er den eksterne

---

<sup>85</sup> R10-R, R14-R og R15-R.

religionskritikken som vies størst fokus innenfor dette temaet og derfor dominerer i religionsundervisningen i Norge (Andreassen, 2012: 124). Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor respondentene nevner religionskritikk som funksjon når de nevner dokumentarer som *Religulous*, men ikke når de nevner filmen *Luther*.

### 6.13 Konfliktperspektiver

Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen påpeker at religionskritikk og konfliktperspektiver er nytt i religionsfaget og handler om forskjellig kritikk, og å åpne for at religion ikke bare er positivt (Andreassen, 2012: 119). Andreassen etterlyser i artikkelen ”Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen” (2009), et fokus på konfliktperspektiver i religionsdidaktikken og religionsundervisningen i Norge. Andreassen begrunner fraværet av konfliktperspektiver i faglitteraturen med at det i religionsdidaktikken er et ”ressursperspektiv på religion” (2009: 168). Det legges altså til grunn en forståelse av religion som en ressurs som elevene skal bruke til personlig vekst og utvikling (2009: 168). Det er i følge Andreassen, et behov for å tematisere konfliktperspektiver i religionsdidaktikken i lys av hendelser som har økt interessen for temaer han kaller ”religion og konflikt”, ”religion og vold” og ”religion og terrorisme”. Denne interessen har blitt større etter hendelsene 11. september 2001. Andreassen påpeker at disse temaene også har preget religionsvitenskapen i større grad etter 2001 (2009: 169). Som en videreførelse av dette, kan vi også se en større interesse og fokus på ”religion og terrorisme” som en følge av krigen i Syria og framveksten av Den islamske stat (IS). Dette reflekteres også i dette prosjektets respondenter og deres bruk av dokumentarer og TV-serier/-programmer som omhandler IS, jihadisme og ekstremisme.

Andreassen påpeker i artikkelen at religionsundervisningen bør kunne gå inn på problemstillinger knyttet til konfliktperspektiver for å hente ut informasjon og kunnskap om religioner og religion. Det vil da kunne bli gitt kunnskap om samfunnet og religions forhold til andre faktorer i samfunnet som politikk, økonomi og utdanning. Andreassen hevder at konfliktperspektiver kan være ”anvendt religionsvitenskap for å få fram viktige sider ved religion” (2009: 170). Andreassen deler konfliktperspektivene inn i fire hoveddeler som han mener religionsundervisningen ”skal, og kan, berøre” (2009: 170). Det første konfliktperspektivet som blir påpekt er, det Andreassen kaller, ”interne forhold i én og samme religiøse tradisjon” (2009: 171). Dette har lenge blitt tematisert i religionsundervisningen i

Norge gjennom en historisk og dogmatisk framstilling av, blant annet, delingen av Øst- og Vestkirken i kristendom og sunni- og shia-islam. Det andre konfliktperspektivet Andreassen trekker frem er ”forholdet mellom religioner” (2009: 171). Her har, blant annet, korstog, misjon, religionskriger blitt framstilt og knyttet opp mot økumenikk og interreligiøs dialog. Andreassen fremhever at det i læreplanen for videregående skole er et punkt som omhandler forholdet mellom religioner (2009: 171). Det tredje konfliktperspektivet er det Andreassen kaller, ”sosiale konflikter der religion er en faktor” (2009: 171). Dette konfliktperspektivet får liten plass i læreplanene og er ofte både samtidige og aktuelle hendelser. Eksempler på dette perspektivet er islamsk terrorisme og konflikten i Nord-Irland mellom protestanter og katolikker. Jihadisme og IS’ krig i Irak og Syria er også eksempler på dette perspektivet. Det fjerde og siste konfliktperspektivet er ”religionskritikk” (Andreassen, 2009: 171). Andreassen påpeker at dette er et hovedpunkt i læreplanen for Religion og etikk (RE08) (2009: 171). De to siste punktene er altså de som er mest aktuelle i dette prosjektet. I de to delkapitlene over ble det skissert hvordan respondentene bruker TV-serier, dokumentarer, spillefilm og musikk til å vise jihadisme og religionskritikk.

Når Andreassen i denne artikkelen etterlyser et fokus på konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen, er dette basert på innføringsbøker som var skrevet på sent 90-tallet – tidlig 2000-tallet. De var altså skrevet før den siste læreplanen trådte i kraft med sine endringer (RE08). Det må derfor tas i betraktning at det i tiden etter at denne artikkelen ble skrevet, har skjedd mye innenfor religionsdidaktikken og religionsundervisningen. Læreplanene har fått feste og det har blitt skrevet nye innføringsbøker. Andreassen har selv skrevet en innføringsbok i religionsdidaktikk som, blant annet, tar opp konfliktperspektiver. En kan derfor se en dreining i religionsdidaktikken mot å ta opp konfliktperspektiver, samtidig som dette også har blitt mer aktuelt med verdenssituasjonen og nyhetsbildet som vi har i dag. Dette gjenspeiles i datamaterialet da respondentene tar opp konfliktperspektiver som hører til Andreassens punkt 3 og 4 (2009: 171). Jihadisme og IS hører til punkt tre i artikkelen til Andreassen og har nok blitt tatt opp av respondenten da dette var og er et aktuelt tema. Det var i 2015 et ekstra fokus på IS etter terrorangrepene i Paris og oppdagelsen av rekruttering fra europeiske land inkludert Norge. Som Andreassen påpeker er dette konfliktperspektivet preget av aktualitet og samtid. Det kan derfor tenkes at grunnen til at det er en overvekt (for ikke å si en nesten ensidig) i framstilling av konflikt knyttet til islam, er at dette var veldig aktuelt da prosjektet ble gjennomført.

Datamaterialet viser også at religionskritikk er sentralt hos respondentene. Andreassen påpeker at dette er et av hovedområdene i læreplanen (RE08: 3) og dette er nok med på å forklare hvorfor så mange respondenter viser dette gjennom bruk av populærkulturen. Datamaterialet viser at det er samme type religionskritikk som blir vist: framheve vitenskapen og fornuften, og vise hvor latterlig eller feil religion er. Religionskritikken er altså rettet fra vitenskapsmenn og ateister. Det er ikke representert noen religionskritikk fra for eksempel religiøse individer fra en religiøs tradisjon mot andre religiøse tradisjoner eller religiøse individer innen samme religiøse tradisjon. Det fins eksempler på religionskritikk som er skapt og rettet innen samme religiøse tradisjon: se debatten om homofilt ekteskap i Den norske kirken. Dette er et interessant funn og burde ses nærmere på i et videre forskningsprosjekt.

#### 6.14 Vestøl og respondentenes valg

Som nevnt tidligere i denne oppgaven (kap. 2.1) har Jon Magne Vestøl tatt for seg filmers rolle i norske lærebøker i religion- og livssynsundervisningen. Noen av filmene som trekkes fram i artikkelen ”The role of movies in Norwegian textbooks. A study of films as artefact in religious education” (2012), gjenspeiles også i dette prosjektet. Selv om noen av filmene går igjen i dette prosjektet, er det likevel stor variasjon i hva dette prosjektets respondenter benytter, og filmene i lærebøkene. Vestøl påpeker i artikkelen at filmene og dokumentarene som er trukket fram i lærebøkene i ungdomsskole og videregående skole, varierer i materiale, og har en tendens til å relateres til kristendom og etikk. Samt at de fleste filmene og dokumentarene som det refereres til er produsert i Europa og Nord-Amerika (Vestøl, 2012: 88).

Vestøl fant at det var 23 filmer som er referert til i to eller flere lærebøker, lærerveiledninger eller nettsider. De fem filmene som var referert til mest var *Sofies verden* (1999) av Erik Gustavson, *The Matrix* (1999) av Andy og Larry Wachowski, *Kautokeinoopprøret* (2008) av Nils Gaup, *The Lord of the Rings* (2001–2003) av Peter Jackson og *The Gospel According to Matthew* av Pier Paolo Pasolini (Vestøl, 2012: 88). Av disse fem filmene er det to filmer som blir brukt av dette prosjektets respondenter. Den første filmen er *Sofies verden* (1999) som benyttes av en respondent i undervisningen. Den ”illustrerer store filosofiske spørsmål[...].” (R15-R). Den andre filmen er *The Matrix* (1999) som tre respondenter<sup>86</sup> bruker i religionsundervisningen. Funksjonen her varierer: filmen brukes til diskusjon og belyser tema,

---

<sup>86</sup> R1-H, R4-H og R11-R.



eksemplifiserer tematikk og ”[...] filmen illustrerer Platon sin huleteori, samt viser til andre religioner som kristendommen/hinduismen/buddhismen. Her ser en hvordan ulike virkelighetsoppfatninger er integrert sammen” (R11-R).

Vestøl trekker fram tre filmer som handler om historien om Jesus: *Jesus of Nazareth* (1977), *The Passion of the Christ* (2004) og *The Last Temptation of Christ* (1988). Bare en av disse filmene blir brukt av en respondent i dette prosjektet: Mel Gibsons spillefilm *The Passion of the Christ* brukes i undervisningen for å ”fokusere[...] på hvem Jesus er. Vi leser Markusevangeliet og den filmen viser veldig godt Jesu 12 siste timer” (R11-R). Vestøl peker på at i en lærebok er det lagt fram en oppgave hvor elevene skal se filmene *Jesus of Nazareth* og *The Passion of the Christ* og sammenligne sentrale framstillinger. Vestøl peker på at denne oppgaven ikke går videre inn på læreplanens mål om å se på en evangelietekst, opp mot filmene (Vestøl, 2012: 90). Dette har derimot respondenten i dette prosjektet gjort. Videre peker Vestøl på to filmer som er relatert til Bibelhistorier og historien om Noah: *The Lord of the Rings* (2001–2003) og *The Day After Tomorrow*, (2004), to filmer som relateres til hinduismen og islam: *Ghandi* (1982) og *The Message* (1976), to filmer som handler om samisk religion: *Veiviseren* (1989) og *Kautokainoopprøret* (2008) og en film om toleranse og religionskritikk: *Monty Python’s Life of Brian* (1979) (Vestøl, 2012: 92–97), men ingen av disse er å se i dette prosjektet.

Vestøl påpeker at film i lærebøkene for det meste er trukket fram som et eksempel eller gjenstand med vage instruksjoner til hvordan man skal bruke dem og få indikasjoner på hvordan ideologiske, artistiske og sosio-politiske aspekter ved film skal tas opp. Måten oppgavene møter forholdet mellom filmene og læreplanens tema og mål varierer også (Vestøl, 2012: 98). Det er derfor mye opp til lærerne selv når det kommer til bruk av film i religions- og livssynsundervisningen. Dette kan muligens være en av grunnene til at det er så få av filmene som nevnes i lærebøkene som blir brukt av respondentene. En annen grunn kan være at populærkulturen forandres fort og nye filmer, dokumentarer, TV-serier og musikk kommer til. De filmene som nevnes i lærebøkene er allerede gamle og det har kommet nye og muligens bedre populærkulturelle former som kan brukes i undervisningen. Dette gjenspeiles nok i den store variasjonen i bruken av populærkultur som vises i dette prosjektet. En av respondentene svarte ”savner idebank for hvordan man kan bruke nettopp disse tingene i undervisning! [...]” (R7-R). Dette gjenspeiler det Vestøl påpeker, at det i lærebøkene er for lite eksempler på film og for vage instruksjoner til hvordan film skal brukes i religions- og

livssynsundervisningen (Vestøl, 2012: 98). Dette viser at dette er et felt hvor det må forskes mer og utarbeides og forbedres opplegg som kan brukes i undervisningen.

## 6.15 Etikk

Flere oppgir at de bruker TV-serier knyttet opp mot etikk. Dette emnet faller utenfor rammene for dette prosjektet da valget har vært å se på hvordan religion kommer til uttrykk i bruken av populærkultur i religionsundervisningen. Det vil være interessant å se på dette i en videre studie da dette er et sentralt tema i faget Religion og etikk og det finnes mange populærkulturelle eksempler og medier som tar opp etiske tema, dilemmaer og problemer. Et eksempel er R2-H som bruker episoder fra *Ut i vår hage* ”for å diskutere hva kjernen i livssynshumanismen er” og et klipp fra *The Strain* ”som eksempel på et etisk dilemma der karakterene i serien har ulike synspunkt som de argumenterer for ut i fra ulike etiske grunnmodeller”. R14-R svarer at det er ”lettere å få til etikkdiskusjoner når vi har noe konkret å gå ut i fra”. Dette stemmer nok for det meste av pensum i faget Religion og etikk, men er nok ekstra viktig når det er snakk om etikk. R14-R bruker TV-serien *Star Trek* i kombinasjon med etikkdelen av faget uten at respondenten gir en mer utdypende forklaring. R15-R bruker spillefilmen *Sofies verden* i etikkdelen fordi filmen ”illustrerer store filosofiske spørsmål, hva er et filosofisk spørsmål?”

## 6.16 Oppsummering

Dette kapittelet har diskutert de forskjellige funksjonene til de populærkulturelle elementene som brukes av respondentene. Noen av de teoretiske perspektivene fra kapittel 3 har også blitt trukket inn og diskutert opp mot respondentenes svar og bruk. Videre har faktorene alder og fylkeskommuner, som kan ha påvirkning på valg av populærkulturelle elementer i religionsundervisningen, blitt tatt opp og diskutert. Temaene jihadisme og religionskritikk har blitt diskutert opp mot Andreassens konfliktperspektiver, og Vestøls lærebokanalyse om filmenes rolle i lærebøkene, har blitt diskutert opp mot respondentenes valg av filmer i undervisningen. Til slutt har etikk-delen av faget Religion og etikk blitt kommentert kortfattet. Neste kapittel vil samle sammen trådene og svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen, samt peke på noen interessante momenter for videre fremtidig forskning.

## 7. Avslutning

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg forsøkt å belyse problemstillingen *hvordan blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen i Religion og etikk på offentlig videregående skoler?* For å svare på denne problemstillingen ble den kvantitative forskningsmetoden survey benyttet. Det ble også utført en innholdsanalyse av det innsamlede datamaterialet. Kategorier fra spørreskjemaet samt kategorier som respondentene selv hadde kommet med, ble benyttet for å analysere datamaterialet. Et elektronisk spørreskjema ble sendt ut til målgruppen lærere i Religion og etikk ved offentlig videregående skoler i Hordaland og Rogaland. Målgruppen ble avgrenset til to fylkeskommuner, på grunn av at det ellers ville blitt et for omfattende prosjekt. Noen sentrale religionsdidaktiske og religionsvitenskapelige teorier har blitt trukket frem i kapittel 3, mens de to forrige kapitlene (5 og 6) presenterte og drøftet prosjektets datamateriale og sentrale resultater. Noen av funnene ble også diskutert opp mot de teoretiske perspektivene fra kapittel 3, samt Andreassens konfliktperspektiver. Dette kapittelet vil samle trådene fra kapittel 5 og 6, samt se om disse funnene kan besvare forskningsspørsmålene som ble framsatt i innledningskapittelet, før det til slutt vil bli satt fram en konklusjon, og noen forslag til fremtidig forskning vil bli presentert.

### 7.1 Oppsummering av forskningsspørsmålene

Blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen? Hvilke populærkulturelle medier blir brukt i undervisningen? Det første spørsmålet kan ut ifra dette prosjektets datamateriale kortfattet besvares med et ord: ja. Det andre spørsmålet har et litt lengre svar, men også dette spørsmålet kan bli besvart ut i fra datamaterialet. Respondentene bruker veldig mye populærkultur og veldig mye variert innenfor det som tidligere ble forklart som populærkultur. Respondentene bruker populærkulturelle medier som musikk, dokumentar, TV-serie, spillefilm, tegneserie og spill. Det var flest av respondentene som brukte musikk og dokumentar og ganske få som brukte tegneserier og spill i religionsundervisningen.

Noen av de samme populærkulturelle mediene går igjen hos flere av respondentene. Det som blir brukt hos klart flest av respondentene er dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God*. Videre er det mange respondenter som bruker dokumentarer om jihadisme og islamistisk terrorisme da dette var veldig aktuelt da prosjektet ble utført. Videre bruker mange respondenter spillefilmene *The Matrix*, *Luther* og *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring*.

Flere av respondentene bruker sanger fra artistene Bjørn Eidsvåg, Karpe Diem, Yusuf Islam og Sami Yusuf.

Hvorfor brukes disse populærkulturelle mediene? Ut i fra datamaterialet er svaret på dette spørsmålet bredt. Populærkulturen blir i religionsundervisningen brukt for å variere undervisningen slik at den fanger opp alle elevenes oppmerksomhet og gir lik mulighet for læring. Videre brukes populærkulturen til å skape diskusjon og refleksjon rundt temaer knyttet til religionene, og å vise eksempler og belyse sentrale temaer innen religionene. Flere av respondentene bruker populærkulturen for å vise innenfraperspektiv, mangfold og for å gi kulturforståelse. I tillegg til disse hovedmomentene påpekte også en respondent at populærkulturen kan brukes til å skape fellesopplevelser sammen med elevene.

Hvordan representeres religion i undervisningen, gjennom populærkulturen som blir brukt? Dette forskningsspørsmålet har ut i fra datamaterialet flere svar. Religion blir representert på forskjellige måter. Populærkulturen, og særlig musikken, kobles til den estetiske dimensjonen i Ninian Smarts dimensjonsmodell på religion. Videre blir religion representert både som verdensreligioner gjennom dokumentarserien *Religions of the World* og gjennom mangfold ved at forskjellige religiøse individer får presentere sin religion i dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God*. Religionskritikken presenteres gjennom sanger som peker på kritikkverdige temaer innen religioner. To eksempler her er *Take me to Church* (Hozier) og *Magdalena Laundries* (Joni Mitchell). Religionskritikk blir også representert gjennom dokumentarer som *Religulous* og *The Unbelievers*, og spillefilmene *Luther* og *Dogma*.

Hva slags religion er det som blir vist? Faget er forankret i læreplanen som legger fram to religioner som det skal undervises i (kristendom og islam), samt en valgfri religion. Her er det opp til religionslæreren hvilke(n) religion som velges. Det er derfor ikke veldig overraskende at det er kristendom og islam som er knyttet til flest av de populærkulturelle elementene. Videre er buddhismen, hinduismen og nyreligiøsitet trukket fram i datamaterialet. Det er videre todelt hva slags kristendom, hva slags islam og hva slags valgfri religion som blir vist. Utenfraperspektivet, med en ”upartisk” og bred dekning, er representert i dokumentarserier som *Religions of the World*, *A Story of Christianity*, *The Story of India* og dokumentaren *Islam: Empire of faith*. Her er det en historisk vinkling på religionene som er vist, hvor de lærdes religion blir vist. I tillegg til disse blir innenfraperspektivet vist ved dokumentarseriene *På tro og Are* og *Oh my God*, hvor fokuset er på religionen til enkeltindividet.

Hvilke temaer er det som blir vist/tatt opp? Datamaterialet viser at det er mange temaer som blir tatt opp gjennom populærkulturen. Innen kristendommen er det historien om Jesus og hans siste dager og frelsesteorien som er i fokus, samt reformasjonen og religionskritikk i spillefilmene *The Passion of the Christ*, *The Chronicles of Narnia*, *Luther* og *Dogma*. Innen islam er temaer rundt Muhammad, Allah og jihadisme fremtredende med dokumentarer om IS, fremmedkrigere og Muhammad. Innen buddhismen er det munkene og samsara som fremheves i spillefilmen *Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring*, samt viktige mantra.

Hvordan begrunner lærerne bruken av disse populærkulturelle mediene? Datamaterialet viser at det er mange grunner til at respondentene bruker populærkultur. Variasjon fremheves hos veldig mange respondenter da det er viktig å fange opp alle elevene og gi de lik mulighet til læring. En respondent påpekte at noen elever husker bilder bedre enn tradisjonell tavleundervisning. Diskusjon fremheves også av flere. Populærkulturen brukes til å fremheve et tema for så å diskutere dette i klasserommet. Videre har flere respondenter pekt på at det er viktig å koble faget til samfunnet vi lever i. Å ta opp aktuelle temaer er altså også viktig og her kan populærkulturen være med å nyansere temaer og gi svar på spørsmål som elevene har. Flere respondenter fremhevet også innenfraperspektiv og kulturforståelse i bruken av populærkulturen. Det er viktig å vise flere sider av religionene.

## 7.2 Konklusjon

Hvordan blir populærkulturelle medier brukt i undervisningen i Religion og etikk på offentlig videregående skole?

Det har nå blitt vist at populærkultur kan brukes i religionsundervisningen i videregående skole til å både belyse temaer innenfor religioner, religionshistorie, hvordan religiøse og ikke-religiøse lever og som religionskritikk. Den kan brukes til å ta opp aktuelle temaer som dukker opp i nyhetsbildet. I dette prosjektets tilfelle har dette vært IS og jihadisme. Ifølge Gilhus har den religiøse situasjonen i samfunnet, gått fra hovedfokus på religion *der* til interaksjon mellom religion *hvor som helst* og *overalt*, og det vil derfor være naturlig å tenke at religionsundervisningen også bør reflektere denne situasjonen. Populærkulturen og populærkulturelle medier kan være nyttige virkemidler for å gjenspeile samfunnets religiøse

mangfold, i religionsundervisningen. På den måten blir lærestoffet aktualisert opp mot temaer elevene kjenner fra hverdagen sin.

Dette prosjektet har som sagt belyst noen interessante perspektiver på bruken av populærkultur i religionsundervisningen på offentlige videregående skoler i Hordaland og Rogaland. Det er overraskende stor variasjon i valg av populærkulturelle medier og elementer hos respondentene. Dette funnet viser altså at populærkulturen er et viktig og nyttig hjelpemiddel i religionsundervisningen. Populærkulturen forandrer seg fort da et av trekkene ved den er at den er aktuell og samtidig. Den forandrer seg med samfunnet og de temaene som er viktige for samfunnet til enhver tid. Det kommer alltid til nye populærkulturelle elementer og dette gjenspeiler seg i respondentenes valg av populærkulturelle medier. Det store engasjementet til de respondentene som svarte på undersøkelsen viser at det ikke lenger er bare bøker som gjelder i undervisningen og at flere har tatt til seg det Andreassen oppfordrer til ved å vise mangfoldet i religionene.

Som det ble presisert i kapittel 2, er dette et lite utforsket forskningsområde. Det er et interessant område, og ut i fra dette prosjektets datamateriale, et veldig aktuelt område som det bør forskes mer på i fremtiden. Det er tydelig ut i fra dette prosjektets funn, at det ikke er noen tvil om at populærkulturen blir brukt og bør brukes i religionsundervisningen. Dette prosjektet har belyst noen interessante og viktige sider ved hvordan populærkulturen benyttes i undervisningen, men det kommer tydelig fram i dette prosjektet at det er et område hvor det fortsatt er behov for videre forskning.

I ettertid kan jeg se at det ville vært interessant å se om det også kan finnes en forskjell i bruken av populærkultur mellom menn og kvinner. Videre ville det også vært interessant å se på forskjellen mellom bruken av populærkultur hos lærere ved videregående skoler i distriktsområder og bruken av populærkultur hos lærere ved videregående skoler i byer. Det å utføre en survey med en "stratified sample" burde gjøres i fremtiden, muligens på landsdekkende basis, siden dette vil gi et mer helhetlig bilde av hvordan populærkultur blir brukt av lærere i undervisningen. Ved å få et helhetlig bilde vil man også kunne se om det kan gjøres noe for å forandre, forbedre og videreutvikle undervisningen som benyttes i dag. Videre ville nok et forskningsprosjekt som tar i bruk både en kvantitativ spørreundersøkelse og følger opp med et dybdeintervju, kunne gi gode og interessante resultater. Siden dette prosjektet fokuserte på læreres refleksjoner rundt bruk av populærkultur har bare en side av

undervisningen blitt belyst. Et annet interessant aspekt ville vært å undersøke elevenes refleksjoner rundt bruken av populærkultur i undervisningen. Dette har Kjersti Holm gjort i sin masteroppgave og det vil kunne være et interessant område for videre forskning. Et annet aspekt for videre forskning er muligheten for å utføre en analyse av de populærkulturelle elementene som lærere bruker i religionsundervisningen og koblet det til funksjonene som har blitt belyst i dette prosjektet. Er det samsvar mellom det de populærkulturelle elementene viser og det respondenten bruker den til i religionsundervisningen?

Denne oppgaven avsluttes med å fremheve noen av respondentenes reaksjoner på prosjektet. Disse eksemplifiserer hvorfor dette er et område det må forskes mer på.

[R17-H] Bruker ulike klipp og filmer underveis i året etter som noe skjer i samfunnet, for eksempel i forbindelse med valg av ny pave, terror, endring av statskirkeordningen osv. Det er viktig å knytte faget opp mot samfunnet rundt oss.

Å ta opp aktuelle temaer er altså viktig i religionsundervisningen. Videre er dette et viktig forskningsområde ikke bare for forskningsfeltet, men også for lærerne selv:

[R7-R] Savner idébank for hvordan man kan bruke nettopp disse tingene i undervisning!

Både Andreassen og Vestøl har pekt på at det er mye opp til lærerne selv hvordan de bruker populærkulturen i religionsundervisningen. Respondenten peker på at det er behov for en bedre oversikt og et bedre opplegg rundt hvordan man bruker populærkulturen i undervisningssammenheng.

[R9-H] Ja. Nok ein funksjon som eg trur bruk av ulike media har i undervisninga er at timane blir meir varierte. I alle fall er det tilbakemeldingar som elevane gir. Så skulle kanskje brukt det ENDÅ meir??... Men no brukar eg det ganske mykje då, så kanskje det likevel er nok. Nei, veit du, eg ser faktisk ikkje bort i frå at det kunne ha vore meir og – men kanskje i form av spel for min del, så blir det endå større variasjon...

## 8. Litteraturliste

- Andreassen, B. O. (2015). "Fritaksrett og presiseringer om religionsundervisning også i videregående opplæring?" I: *Prismet*. 66 (1), s. 95–98.
- Andreassen, B. O. (2012) *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. O. (2009) "Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen". I: *Norsk Teologisk Tidsskrift*. 110 (3), s. 167–186. Tilgjengelig fra: <https://www-idunn-no.pva.uib.no/ntt/2009/03/art01> [Lest: 19.05.2017].
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L & Notaker, H. (2008) *Eksistens: religion, etikk, livssyn, filosofi*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Bird, F. & Scholes, L. L. (2014) "Research ethics", I: Stausberg, M. & Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 81–105.
- Botvar, P. K. & Schmidt, U. (2010) *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012) 4. utg. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Catsoulis, J. (2013) "Good Heavens, They're Atheists: "The Unbelievers," With Richard Dawkins". I: *The New York Times*. [Internett]. 12. desember. Tilgjengelig fra: <http://www.nytimes.com/2013/12/13/movies/the-unbelievers-with-richard-dawkins.html> [Lest: 22.05.17].
- Clark, L. S. (2007) "Why Study Popular Culture? I: Lynch, G. (red.) *Between Sacred and Profane: Researching Religion and Popular Culture*. London: I.B.Tauris, s. 5–20. Tilgjengelig fra: ProQuest ebrary [lest: 04.03.16].



- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2013) (NESH), 7. opplag. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Endsjø, D. Ø & Lied, L. I. (2011) *Det folk vil ha: religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. G. (red.) (2017) *Hellige krigere* [Internett]. Oslo: NRK. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/emne/hellige-krigere-1.5075558> [Lest: 21.05.17].
- Eriksen, T. G. (red.) (2016) *Om NRK skole* [Internett]. Oslo: NRK. Tilgjengelig fra: <http://www.nrk.no/skole/om-nrk-skole-1.12568596> [Lest: 11.05.16].
- Frønstad, P. (u.å.) *Om denne læringsressursen* [Internett]. Oslo: Nasjonal digital læringsarena (NDLA). Tilgjengelig fra: <https://ndla.no/nb/film?fag=130693> [Lest: 11.05.16].
- Gilhus, I. S. (2014) ”Medialisering og refortrylling: religiøs endring i Norge” I: *DIN* [Internett]. Novus forlag. Vol. 1, s. 9–26. Tilgjengelig fra: <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/715> [Lest: 26.05.16].
- Gilhus, I. S. (2013) ””All over the place”: the contribution of New Age to a spatial model of religion”. I: Sutcliffe, S. J. & Gilhus, I. S. (red.) *New Age Spirituality: Rethinking Religion*. Durham: Acumen, s. 35–49.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2001) *Nytt blikk på religion: studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Grønn, A. K. (redaktør) (2014) *Om Filmarkivet* [Internett]. Oslo: Norgesfilm AS. Tilgjengelig fra: <http://filmarkivet.no/content/news/Artikkel.aspx?id=1733&cat=20> [Lest: 11.05.16].
- Grønn, A. K. (redaktør) (2010) *Film på internett for skoler og bibliotek* [Internett]. Oslo: Norgesfilm AS. Tilgjengelig fra: <http://filmrommet.no/content/page.aspx?id=2035> [Lest: 11.05.16].

- Gursli-Berg, G. (2009) *Aum Shrinrikyo*. Oppdatert: 14.02.2009. I: Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/Aum\\_Shrinrikyo](https://snl.no/Aum_Shrinrikyo) [Lest: 25.05.17].
- Härenstam, K. (2000) "Didaktiska reflektioner" (kap. 7), I: *Kan du höra vindhästen?: religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap*, Lund: Studentlitteratur, 123-164.
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H. & Østnor, A. (2014) (2. utg.) *Tro og Tanke: religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Helgestad, L. P. (2013) *The Unbelievers – Religion vs. Vitenskap på film?* [Internett]. 13. mai. Tankeferd.no. Tilgjengelig fra: <https://tankeferd.no/2013/05/the-unbelievers/#more-678> [Lest. 22.05.17].
- Hellevik, O. (2015) *Spørreundersøkelser* [Internett]. Oppdatert: 18.05.15. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Sporreundersokelser/> [Lest: 31.05.16].
- Hjarvard, S. (2011) "The Mediatisation of religion: Theorising religion, media and social change". I: *Culture and Religion*, 12 (2), s. 119–135. DOI: 10.1080/14755610.2011.579719
- Hjarvard, S. (2008) "The Mediatization of Religion: a Theory of the Media as Agents of Religious Change. I: *Northern Lights*, vol. 6, s. 9–26.
- Holden, S. (2008) "Believers, Sceptics and a Pool of Sitting Ducks". I: *The New York Times*. [Internett]. 30. september. Tilgjengelig fra: <http://www.nytimes.com/2008/10/01/movies/01reli.html> [Lest: 20.05.17].
- Holm, K. (2013) *Film som læringsverktøy i Religion og etikk*. [Masteravhandling]. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet.

- Jackson, R. (2009) *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. [Internett].  
Tilgjengelig fra: <http://eng.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief>  
[Lest: 29.05.16].
- Jackson, R. (2002) *Religious Education: an Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., Steineger, A. (2013) (6. utg) *I samme verden: religion og etikk*, vg3. Oslo: Cappelen Damm.
- Leer-Salvesen, K. (2013) ”Filmundervisning og fiendebilder”. I: *Religion og livssyn* [Internett]. 25 (1), s. 7–11. Tilgjengelig fra: <http://www.religion.no/wp-content/uploads/2015/02/1-2013-4-80.pdf> [Lest: 15.11.16].
- Leraand, D. (2017) *Ugandas Historie* [Internett]. Oppdatert: 01.03.2017. I: Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/Ugandas\\_historie](https://snl.no/Ugandas_historie) [Lest: 25.05.17].
- Leraand, D. & Stenersen, A. (2015) *Jihadisme* [Internett]. Oppdatert: 29.12.2015. I: Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/jihadisme>. [Lest: 24.05.17].
- Lied, S. (2008) ”KRL-faget i Strasbourg – Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre”. I: *Norsk Teologisk Tidsskrift* [Internett]. 109 (1), s. 55–71.  
Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/ntt/2008/01/krl-faget\\_i\\_strasbourg\\_-\\_presentasjon\\_av\\_dom\\_og\\_dissens\\_i\\_emd\\_ogskisseavenm](https://www.idunn.no/ntt/2008/01/krl-faget_i_strasbourg_-_presentasjon_av_dom_og_dissens_i_emd_ogskisseavenm) [Lest: 22.05.16].
- Lundby, K. (2014) *Medialisering* [Internett]. Oppdatert: 20.06.2014. Store norske leksikon.  
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/medialisering> [lest: 20.05.16].
- Lundby, K. (2011) ”Religion og medier – fortellinger og fortegninger”. I: *Kirke og kultur* [Internett]. 116 (1), s. 5–17. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/kok/2011/01/art04>  
[Lest: 23.05.16].

- Lynch, G. (2011) "What Can We Learn from the Mediatisation of Religion Debate?" I: *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal*. 12 (2), s. 203–210. DOI: 10.1080/14755610.2011.579714
- Lynch, G. (2005) *Understanding Theology and popular Culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lövheim, M. (2011) "Mediatisation of Religion: A Critical Appraisal". I: *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal*, 12 (2), s: 153–166. DOI: 10.1080/14755610.2011.579738
- Melvær, K. (2013) "Gudespørsmålet: Hvordan kategorien Gud brukes i kvantitative krysskulturelle surveyprosjekter". I: *DIN* [Internett]. Novus forlag. Vol. 1, s. 32–69. Tilgjengelig fra: <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/790> [Lest: 30.05.16].
- Meyrowitz, J. (1993) "Images of Media: Hidden Ferment – and Harmony – in the Field". I: *Journal of Communication* [Internett]. 43 (3), s. 55–66. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1993.tb01276.x
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014) *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: lærer- og elevperspektiver*. Rapport 2014: 11. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Tilgjengelig fra: <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2014/2014-011> [Lest: 17.04.16].
- Midttun, A. (2014) "Biter og deler av islam", i: *Norsk pedagogisk tidsskrift* [Internett]. 98 (05), s. 329–340. Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter\\_og\\_deler\\_av\\_islam](https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam) [Lest: 29.05.16].
- Navarro-Riviera, J. & Kosmin, B. A. (2014) "Surveys and Questionnaires", I: Stausberg, M. & Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 395–420.

- Nelson, C. & Woods, R. H., jr. (2014) "Content analysis", i: Stausberg, M.& Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge.
- Owen, S. (2011) "The World Religions Paradigm: Time for a Change", I: *Arts and Humanities in Higher Education*. 10 (3), s. 253–268. DOI: 10.1177/1474022211408038
- Possamai, A (2012) (red.) "Yoda goes to Glastonbury: an Introduction to Hyper-real Religions". I: Possamai, A. (red.), *Brill Handbooks on Contemporary Religion: Handbook of Hyper-real Religions*. Leiden: Brill, s. 1–21. Tilgjengelig fra: ProQuest ebrary [lest: 18.05.16].
- Possamai, A. (2007) (2. utg) *Dieux, Hommes et Religions, Volume 7: Religion and Popular Culture: A Hyper-Real Testament*. Bruxelles: Peter Lang AG. Tilgjengelig fra: ProQuest ebrary. [lest: 05.05.16].
- Repstad, K. (2014) "Glimt fra religion og etikkfagets historie". I: *Religion og livssyn* [Internett]. 26 (3), s. 23–27. Tilgjengelig fra: <<http://www.religion.no/wp-content/uploads/2015/02/3-2014-6-92.pdf>> [Lest: 16.02.16].
- Sandoz, D. (2003) *Simulation, simulacrum (1)* [Internett]. Chicago: The University of Chicago. Tilgjengelig fra: <http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/simulationsimulacrum.htm> [Lest: 28.05.16].
- Smith, J. Z. (2003) "Here, There and Anywhere". I: Noegel, S., Walker, J. & Wheeler, B. (red.) *Prayer, Magic, and the Stars in the Ancient and Late Antique World*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, s. 21–36.
- Stausberg, M. & Engler, S. (2014) "Introduction: Research Methods in the Study of Religion's". I: Stausberg, M. & Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 3–20.

Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014) ”Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?”. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. [Internett]. 98 (5), s. 32–363. Tilgjengelig fra: [https://www.idunn.no/npt/2014/05/hvilken\\_betydning\\_har\\_laeremidler\\_i\\_rle-faget](https://www.idunn.no/npt/2014/05/hvilken_betydning_har_laeremidler_i_rle-faget) [Lest: 27.05.16].

Vestøl, J. M. (2012) ”The role of movies in Norwegian textbooks. A study of film as artefact in religious education”. I: *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. [Internett]. (2) s. 84–105. Tilgjengelig fra: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-26005> [Lest: 28.01.15].

Vogt, K. (red.) (2016) *Jihad* [Internett]. Oppdatert: 07.06.2016. I: Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/jihad> [Lest: 24.05.17].

Vogt, K. (2014). *Islamisme* [Internett]. Oppdatert 09.10.2014. I: Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/islamisme> [Lest: 24.05.17].

Nettsider uten forfatter:

Apple INC (2016) *iTunes* [Internett]. Apple INC. Tilgjengelig fra: <http://www.apple.com/no/itunes/> [Lest: 11.05.16].

Aspiro AB (2016) *TIDAL* [Internett]. Malmö: Aspiro AB. Tilgjengelig fra: <http://www.aspiro.com/tidal/> [Lest: 11.05.16].

Aspiro AB (2016) *WiMP Music* [Internett]. Malmö: Aspiro AB. Tilgjengelig fra: <http://www.aspiro.com/wimp/> [Lest: 11.05.16].

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) (Etikkom), B. *Hensyn til personer (5-18)* [Internett]. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/> [Lest: 31.05.16].

NSD, Personvernombudet for forskning (u.å.) *Må prosjektet meldes?* [Internett]. Bergen:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Tilgjengelig fra:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/> [Lest: 31.05.16].

Oxford Living Dictionaries (2017) *Series* [Internett]. Oxford: Oxford University Press.

Tilgjengelig fra: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/series> [lest: 13.mai 2017].

Regjeringen.no (2015) *Lovforslag om KRLE* [Internett]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lovforslag-om-krle/id2403922/> [Lest: 27.05.16].

Regjeringen.no (2014) *Fag og læreplaner* [Internett]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/> [Lest: 18. februar 2016].

Soka Gakkai International (2015) *Lotus Sutra* [Internett]. Japan: Soka Gakkai International.

Tilgjengelig fra: <http://www.sgi.org/about-us/buddhist-lineage/lotus-sutra.html> [Lest: 20.05.17].

SoundCloud Limited (u.å.) *About SoundCloud* [Internett]. Berlin: SoundCloud Limited.

Tilgjengelig fra: <https://soundcloud.com/pages/contact> [Lest: 11.05.16].

Spotify AB (2016) *About us* [Internett]. London: Spotify AB. Tilgjengelig fra:

<https://www.spotify.com/no/about-us/contact/> [Lest: 11.05.16].

Stortinget (2015) *Endringer i opplæringslova og provatskolelova (krav om relevant*

*kompetanse i undervisningsfag m.m)* [Internett]. Oslo: Stortinget. Tilgjengelig fra:

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=61822> [Lest: 27.05.16].

TED Conferences, LLC (2014) *Our Organization* [Internett]. New York: TED Conferences,

LLC. Tilgjengelig fra: <http://www.ted.com/about/our-organization> [Lest: 11.05.16].

TV 2 Skole (2016) *Om TV 2 Skole* [Internett]. Oslo: TV 2 Skole. Tilgjengelig fra:

<https://www.tv2skole.no/Hjem/Om> [Lest: 11.05.16].

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* [RE08] [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/kl06/REL1-01> [Lest: 16.02.16].

Vimeo, INC (2016) *About Vimeo* [Internett]. New York City: Vimeo, INC. Tilgjengelig fra:

<https://vimeo.com/about> [Lest: 11.05.16].

YouTube, LLC (2007) *About YouTube* [Internett]. San Bruno: YouTube, LLC. Tilgjengelig

fra: <https://www.youtube.com/yt/about/> [Lest: 11.05.16].



## 8.1 Oversikt over mediene respondentene bruker

Oversikt over medier som blir brukt av respondentene mine når de bruker populærkultur i undervisningen i Religion og etikk.

**CD/MP3-filer.** Med dette menes CD-plater og nedlastede/digitale sanger.

**DVD.** Med dette menes det en DVD-plate.

**Filmarkivet** er et digitalt filmarkiv som tilbyr norske privatkunder lovlig filmleie over internett. Arkivet inneholder Norsk filminstitutt's nasjonale digitale filmarkiv og Norgesfilms filmkatalog. Arkivet inneholder først og fremst filmer fra den norske filmhistorien, men også utenlandske filmer (Grønn, 2014).

**Filmrommet** er en internettbasert klikkefilmtjeneste som er utarbeidet for skoler, biblioteker og offentlige institusjoner. Det er en abonnements-tjeneste og har en katalog på over 2000 filmer. Det er Norgesfilm AS som er ansvarlig distributør (Grønn, 2010).

**iTunes** er et medieverktøy hvor man kan organisere, kjøpe og laste ned og høre og se på musikk og film. Det er en del av Apple-konsernet (Apple, 2016).

**Norsk digital læringsarena (NDLA) film** er et samarbeid mellom fylkeskommunene for å få fram læringsmidler som er åpne og frie, til den videregående skolen i Norge. Innholdet er gratis for alle, men er spesielt tilrettelagt for elever og lærlinger i den norske videregående skolen (Frønstad, u.å.).

**Nettsted knyttet til læreverket.** Det er i hovedsak tre lærebøker i Religion og etikk, som er skrevet ut i fra læreplanen i Kunnskapsløftet. *I samme verden* (2008 – revidert i 2013) av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Margrethe Steineger (utgitt av Cappelen Damm), *Tro og tanke* (2014) av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene, Solveig Tinderholt, Kjetil August Tysse-Hostad og Arna Østnor (utgitt av Aschehoug), og *Eksistens* (2008) av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker (utgitt av Gyldendal Norsk Forlag). Til alle disse læreverkene hører det nettsteder som kan brukes sammen med bøkene.

**NRK TV** (nett-TV) er tilbudet NRK gir til sine nettbrukere. Arkivet til NRK TV er også digitalt og er tilgjengelig på nett-TV. Man kan se sendinger fra TV-kanalene på nett.

**NRK Skole** er et klipparkiv som er digitalt. Innholdet er tilrettelagt for elever og lærere i både grunnskole og videregående opplæring. Det er også knyttet til opp til kompetansemål som finnes i læringsplandatabasen Grep. Innholdet består av lyd- og videoklipp fra radio- og fjernsynsarkivet til NRK, i tillegg til NRKs egne produksjoner (Eriksen, 2016).

**SoundCloud** er en sosial høreplattform hvor man kan lage musikk og dele den. I tillegg kan man lytte til musikkatalogen (SoundCloud, u.å.).

**Spotify** er en musikkstrømmetjeneste hvor abonnenter kan lytte til musikk fra et digitalt bibliotek via internett (Spotify, 2016).

**TED.com** er en ideell organisasjon som jobber for å spre ideer gjennom korte presentasjoner – TED talks. Målet deres er ”How can we best spread great ideas?”. De jobber for å gjøre gode ideer tilgjengelig for alle og slik starte diskusjon (TED, 2014).

**TIDAL** er en global strømmetjeneste for musikk og video. Abonnenter kan lytte til musikk og se på videoer fra et bibliotek med over 25 millioner sanger og 75 000 musikkvideoer. De tilbyr strømming med High Fidelity-kvalitet (HiFi). Tjenesten er eid av en artistkoalisjon (Aspiro, 2016).

**TV 2 Skole** lager læremidler til grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Video, tekst og oppgaver er knyttet opp til kompetanse målerne i fagene. Målet til TV 2 Skole er å utvikle oppdaterte, relevante og tilrettelagte læremidler (TV 2 Skole, 2016).

**Vimeo** er en strømmetjeneste hvor man kan laste opp og dele videoer, samt se andres videoer (Vimeo, Inc, 2016).

**VHS** (Video Home System) er et videoavspillingssystem med kassetter med magnetbånd.

**WiMP** er en musikkstrømmetjeneste som tilbyr musikk i High Fidelity (HiFi) kvalitet. WiMP er nå i gang med å bli TIDAL (Aspiro AB, 2016).

**YouTube** er en internetbasert tjeneste som gjør det mulig for mennesker å oppdage, se og dele originallagde videoer. YouTube fungerer som en distribusjonsplattform (YouTube, LLC, 2007).

## 9. Vedlegg

Vedlagt er epost til skolene og informasjonsskrivet til lærerne, spørreskjemaet og en liste over de mediene som har blitt brukt av respondentene. Listen over alle mediene inneholder beskrivelse av de forskjellige mediene.

### 9.1 Epost til skolene:

Hei.

Mitt navn er Hildegunn Lone Eriksen. Jeg er masterstudent i religionsvitenskap ved Universitet i Bergen. Mitt masterprosjekt handler om bruken av populærkultur i faget Religion og etikk ved offentlige videregående skoler i Hordaland og Rogaland. Jeg vil se på hvordan lærere i faget Religion og Etikk bruker eksempler på populærkultur, som film, TV-serier, dokumentarer, musikk, tegneserier og spill, i undervisningen. Prosjektet vil blant annet se på hvordan religionen(e) blir representert i de ulike populærkulturelle elementene som blir brukt.

Dette prosjektet vil kartlegge hvordan lærere i Hordaland og Rogaland bruker populærkultur i undervisningen i Religion og Etikk. Det vil også kartlegge hva lærerne synes fungerer og ikke fungerer i undervisningen. Videre kan dette prosjektet bidra til å forbedre og tilpasse undervisningen i faget Religion og Etikk.

Jeg ønsker å sende ut et elektronisk spørreskjema til alle lærere som underviser eller har undervist i faget Religion og Etikk. Jeg sender derfor denne eposten til alle videregående skoler i Hordaland og Rogaland for å få tak i en kontaktperson på hver skole som kan tillate spørreundersøkelsen og sende den ut til alle lærerne som underviser i Religion og Etikk ved den enkelte skolen.

Den elektroniske spørreundersøkelsen vil ta omtrent 20-25 minutter å besvare. Undersøkelsen omhandler lærernes undervisningshverdag og besvarelsene vil derfor være verdifulle og vil bidra til å kunne forbedre undervisningen i Religion og Etikk.

Jeg håper på snarlig og positivt svar. Ved positivt svar, vil jeg sende spørreundersøkelsen på epost til kontaktpersonen, som igjen kan videresende denne til alle lærere, som underviser eller har undervist i Religion og Etikk, og ønsker å delta i undersøkelsen. Det vil være en sikker lenke videre til internettundersøkelsen i eposten.

Min veileder for dette prosjektet er Sissel Undheim: [Sissel.Undheim@uib.no](mailto:Sissel.Undheim@uib.no)

Ved eventuelle spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med meg på epost:

[Hildegunn.Eriksen@student.uib.no](mailto:Hildegunn.Eriksen@student.uib.no) eller tlf: 92449913.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Lone Eriksen

Ekstern lenke til spørreskjemaet:

## 9.2 Informasjonsskriv:

Mitt navn er Hildegunn Lone Eriksen. Jeg er mastergradsstudent i religionsvitenskap.

Denne undersøkelsen er en del av mitt mastergradsprosjekt ved Universitetet i Bergen. Opplysningene jeg samler inn fra denne undersøkelsen, vil bli brukt som analysemateriale i min masteroppgave. Dette vil derfor være mitt metodiske arbeid, en kvantitativ undersøkelse.

Problemstillingen min er: *Hvordan blir populærkultur brukt i undervisningen på offentlig videregående skole?*

Dette er et lite utforsket felt innenfor religionsvitenskapen, som blir mer og mer aktuelt med framveksten av tjenester som for eksempel Netflix, Spotify og Youtube.

Mitt masterprosjekt vil derfor bidra med innsikt i bruken av populærkultur i undervisningen.

Denne undersøkelsen blir sendt ut til alle lærere i Religion og Etikk i Hordaland og Rogaland. Dersom du har mottatt denne undersøkelsen er det fordi du har undervist i eller underviser i Religion og Etikk.

Det er skolen din som har distribuert denne undersøkelsen, og jeg har ikke hatt kjennskap til din identitet før du eventuelt deltar i denne undersøkelsen.

De som samtykker til å delta i denne undersøkelsen vil bli spurt om bruk av populærkultur (spesifikt: film, TV-serier, dokumentarer, musikk, spill) i undervisningen i Religion og Etikk. Undersøkelsen vil ta ca. 20-25 minutter.

Deltagelse i denne undersøkelsen er frivillig og du kan trekke deg, uten grunn, når som helst fram til 1. april.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.  
Jeg vil være den eneste som har tilgang til personidentifiserbare data.

Etter prosjektets avslutning vil opplysningene bli anonymisert og låst inne.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene når prosjektet publiseres.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ved spørsmål kan du kontakte meg på

epost: Hildegunn.Eriksen@student.uib.no  
telefon: 92449913

Min veileder er Sissel Undheim.

Epost: Sissel.Undheim@uib.no

Vil du delta på denne undersøkelsen?

## 9.3 Spørreskjema

**Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**I hvilket år er du født?**

**Hvilken fylkeskommune jobber du i?**

- (1)  Hordaland
- (2)  Rogaland

**Hvor lenge har du vært lærer i faget Religion og Etikk?**

\_\_\_\_\_

**Underviser du i andre fag i tillegg til Religion og Etikk?**

Oppgi hvilke fag hvis dette er tilfelle.

\_\_\_\_\_

**Hvor mange klasser underviser du i Religion og Etikk i dette skoleåret?**

Hvis du ikke underviser i Religion og Etikk i år, svar for skoleåret du sist underviste i Religion og Etikk.

\_\_\_\_\_

**Deler du undervisningen i Religion og Etikk med flere lærere?**

- (1)  Ja, en lærer
- (2)  Ja, flere lærere
- (3)  Nei

**Hvordan er undervisningstimen i Religion og Etikk organisert ved din skole?**

Hvis det blir benyttet bolkundervisning: skriv hvor lange bolkene er.

- (1)  Som bolkundervisning i perioder på \_\_\_\_\_
- (2)  Som ukentlig undervisning
- (3)  Annet \_\_\_\_\_

**Har dere temadager ved skolen du jobber på?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Hvordan planlegger og utfører du disse temadagene?**

\_\_\_\_\_

**Bruker du eller har du brukt musikk i undervisningen i Religion og Etikk?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Hvilken form har musikken du tar i bruk?**

- (1)  Lyd
- (2)  Lyd og bilde (musikkvideo)
- (3)  Del av en film
- (6)  En hel sang

- (7)  En del eller deler av en sang
- (8)  Et helt eller deler av et album
- (4)  Annet \_\_\_\_\_

### Hvilke medier tar du i bruk når du bruker musikk i undervisningen?

Skriv ned navn på medier du bruker.

\_\_\_\_\_

### Bruker du noen av disse mediene når du bruker musikk i undervisningen?

Velg også de du eventuelt svarte på forrige spørsmål.

- (1)  CD/MP3-filer
- (2)  YouTube
- (3)  iTunes
- (4)  Spotify
- (5)  WiMP
- (6)  Beats Music
- (7)  Sony Music Unlimited
- (8)  Andre \_\_\_\_\_
- (9)  Ingen av disse

**Nevn hvilke musikkstykker (eller deler av musikkstykker) som du har brukt eller bruker.**

\_\_\_\_\_

### Hvilken funksjon har musikken i undervisningen din?

Hvorfor bruker du musikk i undervisningen?

\_\_\_\_\_

### Bruker du eller har du brukt dokumentarer i undervisningen i Religion og Etikk?

Enten hele dokumentarer eller utdrag.

- (1)  Ja
- (2)  Nei

### Hvilke medier tar du i bruk når du bruker dokumentarer i undervisningen?

\_\_\_\_\_

### Bruker du noen av disse mediene når du bruker dokumentar i undervisningen?

Velg også de du eventuelt svarte på forrige spørsmål.

- (1)  DVD
- (2)  Netflix
- (3)  Youtube
- (4)  NRK TV (nett-TV)
- (5)  Viaplay
- (6)  HBO Nordic
- (7)  TV2 sumo
- (8)  Filmarkivet
- (9)  Annet \_\_\_\_\_
- (10)  Ingen av disse

**Tar du i bruk nettsider som er utarbeidet for skoler når du bruker dokumentarer i undervisningen?**

- (1)  NDLA film
- (2)  Filmrommet
- (3)  Andre \_\_\_\_\_
- (4)  Nei

**Nevn hvilke dokumentarer du har brukt eller bruker i undervisningen?**

\_\_\_\_\_

**Hvilken funksjon har dokumentarene i undervisningen din?**

Hvorfor bruker du dokumentarer i undervisningen?

\_\_\_\_\_

**Bruker du eller har du brukt spillefilm i undervisningen i Religion og Etikk?**

Med spillefilm inkluderes tegne-/animasjonsfilmer, kortfilmer, osv. Filmer som er produsert for storskjerm og TV-skjerm.

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Hvilke medier tar du i bruk når du bruker spillefilm i undervisningen?**

Skriv ned navn på medier.

\_\_\_\_\_

**Bruker du noen av disse mediene når du bruker spillefilm i undervisningen?**

Velg også de du eventuelt svarte på forrige spørsmål.

- (1)  DVD
- (2)  Netflix
- (3)  NRK TV (nett-TV)
- (4)  Viaplay
- (5)  HBO Nordic
- (6)  TV2Sumo
- (7)  Filmarkivet
- (8)  Youtube
- (9)  Andre \_\_\_\_\_
- (10)  Ingen av disse

**Tar du i bruk nettsider som er utarbeidet for skoler når du bruker spillefilm i undervisningen?**

- (1)  NDLA film
- (2)  Filmrommet
- (3)  Andre \_\_\_\_\_
- (4)  Nei

**Nevn hvilke spillefilmer du har tatt i bruk eller bruker i undervisningen i Religion og Etikk.** Enten hele filmer eller deler av filmer.

\_\_\_\_\_

### Hvilken funksjon har spillefilmene i undervisningen din?

Hvorfor bruker du spillefilmer i undervisningen din?

---

### Bruker du eller har du brukt TV-serier i undervisningen i Religion og Etikk?

Hele episoder eller utdrag fra episoder.

- (1)  Ja
- (2)  Nei

### Hvilke medier tar du i bruk når du bruker TV-serier i undervisningen?

---

### Bruker du noen av disse mediene når du bruker TV-serier i undervisningen?

Velg også de du eventuelt svarte på forrige spørsmål.

- (1)  DVD
- (2)  Netflix
- (3)  NRK TV (nett-TV)
- (4)  Viaplay
- (5)  HBO Nordic
- (6)  TV2Sumo
- (7)  Filmarkivet
- (8)  Youtube
- (9)  Andre \_\_\_\_\_
- (10)  Ingen av disse

### Tar du i bruk nettsider som er utarbeidet for skoler når du bruker TV-serier i undervisningen?

- (1)  Filmrommet
- (2)  NDLA Film
- (3)  Andre \_\_\_\_\_
- (4)  Nei

### Nevn hvilke TV-serier du har tatt i bruk eller bruker i undervisningen?

Hele serier, episoder eller utdrag av episoder.

---

### Hvilken funksjon har TV-seriene i undervisningen din?

Hvorfor bruker du TV-serier i undervisningen din?

---

### Bruker eller har du brukt tegneserier i undervisningen i Religion og Etikk?

- (1)  Ja
- (2)  Nei

### Nevn hvilke tegneserier du har brukt eller bruker i undervisningen?

Hele tegneserier eller utdrag.

---



**Hvilken funksjon har tegneseriene i undervisningen din?**

Hvorfor bruker du tegneserier i undervisningen?

---

**Bruker eller har du brukt spill i undervisningen i Religion og Etikk?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Hvilke typer spill har du brukt eller bruker du i undervisningen?**

- (1)  Brettspill
- (2)  Dataspill
- (3)  TV-spill
- (4)  Rollespill
- (5)  Andre \_\_\_\_\_
- (6)  Ingen av disse

**Nevn hvilke spill du har brukt eller bruker i undervisningen din?**

---

**Hvilken funksjon har spillene i undervisningen din?**

Hvorfor bruker du spil i undervisningen?

---

**Er det noe du ønsker å tilføye til et eller flere av svarene du har oppgitt her? Eller er det noe du vil legge til utover de spørsmålene som har blitt stilt?**

---

**Har du kommentarer til undersøkelsen?**

---

**Jeg ønsker å ha mulighet til å kontakte deg for mulige oppfølgingsspørsmål. Ønsker du å oppgi din epostadresse, slik at jeg kan kontakte deg?**  
Dette er frivillig og det er ikke sikkert at du vil bli kontaktet. Du vil bli anonymisert i oppgaven og det vil kun være jeg som har tilgang til din kontakinformasjon.

---

**Tusen takk for at du deltok på denne undersøkelsen.**

**Dine svar vil gå med til å utforme masterprosjektet mitt, som vil tilføye informasjon til forskningsfeltet.**

## 9.4 Oversikt over populærkultur som respondentene bruker

Dette er en oversikt over all populærkulturen som respondentene har oppgitt. De populærkulturelle elementene som flere har benyttet har bare blitt listet opp en gang. Tabellen er fargekoordinert for å vise hvilken informasjon som er oppgitt av respondentene og hvilken informasjon som er lagt til av forskeren: Den informasjonen som er markert i **gult** er oppgitt av respondentene, mens resten er tilleggsinformasjon, lagt til i etterkant.

Musikk			
Sang	Artist	Sang	Artist
<i>Take me to Church</i>	Hozier	<i>Kyrie</i>	Bjørn Eidsvåg
<i>Bad Religion</i>	Frank Ocean	<i>Eg ser</i>	Bjørn Eidsvåg
<i>Sire of Sorrow</i>	Joni Mitchell	<i>Eg trur</i>	Bjørn Eidsvåg
<i>Magdalene Laundries</i>	Joni Mitchell	<i>Lille barn</i>	Tarald Aano/Dag Øverland
<i>Personal Jesus</i>	Johnny Cash	<i>The Philosopher Song</i>	Monty Python
<i>Tenn lys</i>	Eyvind Skeie	<i>Til ungdommen</i>	Nordahl Grieg
<i>He's Alive</i>	Don Francisco	<i>God is the Light</i>	Yusuf Islam
<i>Deilig er jorden</i>	B. S. Ingemann, Tore Sivertsen - (humanistisk versjon)	<i>A is for Allah</i>	Yusuf Islam
<i>Joik</i>	Frode Fjellheim	<i>Ashma Allah</i>	Sami Yusuf
<i>Tusen tegninger</i>	Karpe Diem	<i>Supplication</i>	Sami Yusuf
<i>Lett å være rebell i kjellerleiligheten din</i>	Karpe Diem	<i>gud med liten G</i>	Bjørn Eidsvåg
<i>I Resign</i>	Susanne Sundfør	<i>Rivers of Babylon "urhistorien til Babylon"</i>	Boney M
<i>My Sweet Word</i>	George Harrison	<i>Imagine</i>	John Lennon
<i>Salmer fra albumet Sorgen og gleden: Kronprinsesse Mette-Marits utvalgte salmer</i>	Diverse artister	<i>Mitt hjerte alltid vanker</i>	Hans Adolph Brorson
<i>Less Than You Think</i>	Wilco	<i>Judas</i>	Lady Gaga
<i>God's Song</i>	Randy Newman	<i>God</i>	John Lennon

<i>Amazing Grace</i>	John Newton	<i>What if God Was One of Us?</i>	Joan Osborne
<i>Såkorn som dør i jorden</i>	Svein Ellingsen	<i>Bad Girls</i>	MIA
<i>I Still Haven't Found what I'm Looking for</i>	U2	<i>Who am I?</i>	Leonard Bernstein (Peter Pan)
<i>Losing my Religion</i>	R.E.M.	<i>Lord of Lords</i>	Wayne Wade
<i>Satta Massagana</i>	The Abyssinians	<i>Jesus</i>	Element
<i>Al Tareyk Ito</i>	Abeer Nehme	<i>Show Me the Way</i>	Artist ikke oppgitt: muligens Peter Framton
<i>Baba Yetu</i>	Christopher Tin, fra spillet <i>CivilizationIV</i>	<i>Desert Song</i>	Artist ikke oppgitt: muligens Hillsong eller Deaf Leppard
<i>Allahu</i>	Labbayk	<i>Ya Nabi Salam Alayka</i>	Artist ikke oppgitt: muligens Maher Zanin
<i>Hussain-o-Ya Hussain</i>	Mesum Abbas	<i>Allah</i>	Khalil Ismail
<i>Nothing but Everything</i>	Buddhist Chanting YouTube	<i>Jerusalem</i>	Sir Hubert Parry
<i>Buddhistisk meditasjonsmusikk</i>	Selvlaget opptakt fra Nepal	<i>In the Bleak Midwinter</i>	Julesang fra 1800-tallet
<i>Yoga-musikk</i>	Artist/album ikke oppgitt	<i>Dies Irae</i>	Mozart
<i>Adon Olam</i>	Hebraisk hymne	<i>Gud signe vårt dyre fedreland</i>	Norsk hymne/salme av Elias Blix
<i>Asher Bara</i>	Hebraisk hymne	<i>Salve Regina</i>	Mariahymne – kristen
<i>Quando el Rey Nimrod</i>	Sefardisk folkesang	<i>Ein feste Burg ist unser Gott</i>	Kirkelig kantate – Johann Sebastian Bach
<i>Phôs hilaròn</i>	Antikk kristen hymne - gresk	<i>Adhan</i>	Kall til bønn i islam
<i>Sufi Music in Pune, India</i>	YouTube	<i>Ya sin</i>	Koranresitasjon
<i>Agnus Dei</i>	Schubert	<i>Güldür Gül</i>	Dikt fra det Ottomanske rike
<i>In Christ Alone</i>	Keith Getty, Stuart		Julemusikk

	Townend		
<i>Aber du Weißt den Weg für mich</i>	Kristen hymne, Taizé	<i>Enhetsuren</i>	Resitasjon av koransurer
<i>Dark Night</i>	Artist ikke oppgitt		Diverse julesanger
<i>Veni, veni Emmanuel</i>	Kristen hymne		Diverse salmer
<i>Ti-Sarana</i>	Buddhistisk mantra		Sufidans
<i>Maha Mangala Sutra</i>	Buddhistisk tekst		Gamelanmusikk fra Indonesia
<i>Om mani padme hūm</i>	Tibetansk buddhistisk mantra		Magedans fra Tyrkia
<i>Ambitabha mantra</i>	Buddhistisk mantra		Kristne sanger
<i>Hjertesutraen</i>	Buddhistisk tekst		N. F. S. Grundtvig
<i>Navnet Jesus [blekner aldri]</i>	David Welander		Boney M
<i>Lotus Sutra</i>	Buddhistisk tekst		Karpe Diem
	<b>Fjorden Baby</b>		Kaizers Orkestra
			Yusuf Islam

### Dokumentar

Tittel	Produsent/regissør	Tittel	Produsent/regissør
<i>The Unbelievers</i>	Med Richard Dawkins, produsert av: Lawrence Krauss, Gus & Luke Holwerda, Jason Spisak	<i>The Church of Maradona</i>	Vice, Youtube.com
<i>Religulous</i>	<b>Bill Maher</b> , regissert av Larry Charles	<i>Jihad: hellige krigere</i>	NRK, regissør Deeyah Kahn
<i>ISIS: "Islamic" Extremism</i>	<a href="http://topdocumentaryfilms.com/isis-islamic-extremism/">http://topdocumentaryfilms.com/isis-islamic-extremism/</a>	<i>The Stamford Prison Experiment</i>	BBC
<i>Brennpunkt: min sønn, fremmedkrigeren "Fremmedkrigeren Thom Aleksander"</i>	NRK	<i>Islam: Empire of Faith, Part 1: The Prophet Muhammad and Rise of Islam</i>	PBS
<i>Brennpunkt: den siste reisen "Aktiv dødshjelp"</i>	NRK	<i>Hva er nytt med nyreligiositet?</i>	Religionsoraklene.no Institutt for Arkeologi, historie,

			kulturvitenskap og religionsvitenskap, Humanistisk fakultet, UiB
<i>Min bror, islamisten</i>	Robb Leech, BBC	<i>Kristendommens historie</i>	NRK skole
<i>Hellige penger</i>	CBC, Jahn Dickie	<i>Unmistaken Child</i>	Nati Baraz, Samsara films, Alma films
	TED.com		BBC-dokumentarer om Scientologi
Keiser Konstantin blir kristen (ikke tittel, men svar fra respondent)	Produsent ikke oppgitt		Ymse BBC-dokumentarer om religioners historie
<i>Jihadisme/Jihad</i>	Ikke nevnt produsent, muligens sendt på NRK		Filmer/dokumentarer om ulike religioner
”Ulike klipp eller dokumentarer som dukker opp ettersom noe er aktuelt”		Muslimsk høytidsfest fra Tromsø	
Omskjæring av masaiene i Afrika	Produsent ikke oppgitt	Korte forklaringer av t.d. hva som skiller sunni og shia-muslimere fra hverandre	NRK-Super
Holdningskampanjer t.d. mot menneskehandel	Produsent ikke oppgitt	”Om islam, hinduismen, humanismen...”	Produsent ikke oppgitt
intervju med satanist	Produsent ikke oppgitt	Ramadan, hajj osv.	Produsent ikke oppgitt
borgerlig konfirmasjon	Produsent ikke oppgitt	ulike religiøse personer som bytter roller	Produsent ikke oppgitt
Engleskuleprosjektet til Märtha Louise	Produsent ikke oppgitt	Varanasi,	Produsent ikke oppgitt

Intervju med norsk katolikk	Himmeljord.no	Bønn på Tahiriplassen	Produsent ikke oppgitt
Dåpen til prinsesse Ingrid Alexandra	NRK skole	Faten nekter å la seg skremme	NRK
Film om Paulus' liv	"ikke lenger på youtube"	Feiring av Vesak	Isammeverden. cappelendamm.no
Tempelets rolle i buddhismen	Himmeljord.no	Dokumentar om Bibelen	Produsent ikke oppgitt
Ulike religiøse ritualer	NRK skole		

### TV-serier

Tittel	Produsent/regissør	Tittel	Produsent/regissør
<i>På tro og Are</i>	NRK	<i>The Strain</i>	Mirada, distribuert av FX Network
<i>Livssynsdirektoratet</i>	NRK	<i>Norden og verden</i>	Joakim Rundt, produsert av YLE
<i>Oh my God (pinsevekk bytter liv med hindu, møte mellom humanetiker og mormon)</i>	NRK	<i>All Creatures Big and Small</i>	Bill Sellars
<i>Ut i vår hage</i>	NRK	<i>Bibelen (Om Abraham)</i>	BBC
<i>Star Trek</i>	Gene Roddenberry	<i>Religions of the World</i>	Ben Kingsley, Greenstar Television
<i>Gud og vitenskapen (The God Question)</i>	Mercury Media, Flame Distribution	<i>The Walking Dead</i>	AMC
<i>Sex, død og meningen med livet</i>	Richard Dawkins, CearStory	<i>Normal galskap – Åndenes makt</i>	NRK, Are Sende Olsen
<i>The Story of India</i>	BBC	<i>A History of Christianity</i>	Dairmaid MacCulloch, BBC

### Spillefilm

Tittel	Regissør	Tittel	Regissør
--------	----------	--------	----------

<i>The Chronicles of Narnia</i>	Ikke spesifisert hvilken av filmene	<i>Agora</i>	Alejandro Amenábar
<i>Seven Years in Tibet</i>	Jean-Jacques Annaud	<i>En kongelig affære</i>	Nicolaj Arcel
<i>Romero</i>	John Duigan	<i>Groundhog Day</i>	Harold Ramis
<i>Adams epler</i>	Anders Thomas Jensen	<i>The Matrix</i>	Lana Wachowski, Lilly Wachowsky
<i>Dogma</i>	Kevin Smith	<i>De usynlige</i>	Erik Poppe
<i>Vi har en pave</i> (org. <i>Habemus Papam</i> )	Nanni Moretti	<i>To verdener</i>	Niels Arden Oplev
<i>The Bible</i>	Ikke oppgitt regissør, men muligens John Huston	<i>The Passion of the Christ</i>	Mel Gibson
<i>My Sister's Keeper</i>	Nick Cassavetes	<i>Luther</i>	Eric Till
<i>The Invention of Lying</i>	Ricky Gervais, Matthew Robison	<i>Sofies verden</i>	Erik Gustavson Jostein Gaarder
<i>Paradis nå</i>	Hany Abu-Assad	<i>Spring, Summer, Fall, Winter... and Spring / Vår, sommer, høst, vinter... og vår</i>	Kim Ki-Duk
<i>Hawaii, Oslo</i>	Erik Poppe	<i>Hannah Arendt</i>	Margarethe von Trotta
<i>Animasjonsfilmer om Muhammad, Jesus, lignelser fra Bibelen</i>	Regissør/produsent ikke oppgitt		

### Tegneserier

Tittel	Skaper	Tittel	Skaper
<i>Hårek</i>	Dick Browne	<i>Nemi</i>	Lise Myhre
<i>Hitler, Jesus og farfar</i>	Lene Ask		

### Spill

Tittel	Produsent	Tittel	Produsent
<i>The Walking Dead</i>	Telltale games	<i>Journey</i>	Thatgamecompany
<i>Kahoot</i>	Kahoot Edu	<i>Alias</i>	Selvlaga versjon
<i>The Talos Principle</i>	Croteam		