

---

# KRISTENDOM OG ISLAM I RELIGION OG ETIKK

---

En kvalitativ undersøkelse av læreres didaktiske valg, og elevers opplevelse av undervisning om kristendom og islam i faget Religion og etikk



RELV350

Vår 2023

Malin Skeie

Masteroppgave i religionsvitenskap  
Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap



## Abstract

Teachers' didactic choices in teaching the subject Religion and Ethics (*Religion og etikk*) greatly influence the impression students receive of religions and worldviews, and their place in society. In the Norwegian educational context, with the new curriculum, RE20, it is evident that Islam and Christianity will have a central place in the subject. This master's thesis focuses on teachers' didactic choices and their reflections on their own choices related to teaching about Christianity and Islam. Additionally, it investigates the attitudes that students have towards these two religions, and whether their attitudes change after they have received tutoring. Furthermore, I examine teachers' thoughts about the new curriculum and how they experience their students receiving their teaching. The purpose has been to investigate how teachers structure their teaching, and whether they differentiate between the religions they teach about. Additionally, I aim to gain a clearer understanding of students' attitudes.

This study employs three methods: a document analysis of the curricula from 2006 and 2020 in Religion and Ethics, interviews with six teachers, and a survey of the students taught by these six teachers. By synthesizing the material collected by means of these three methods, the findings show that despite having the same starting point with the curricula, teachers structure and focus on different aspects of Christianity and Islam. While many of them try to make their teaching as similar as possible, there are still some differences. Regarding the students, they have attitudes and prejudices towards both Islam and Christianity. While Christianity is regarded as with being boring, Islam is associated with terrorism and violence.

## Forord

Etter fem år ved Universitet i Bergen, avsluttes det hele med denne masteroppgaven. Å skrive master har mest av alt vært hardt arbeid, den ultimate testen for selvdisiplin, men også tid til lysglimt og gode pauser mellom slagene. Årene ved UiB har vært givende, utfordrende, kjekke og turbulente. Faglig sett har jeg blitt utfordret og fått vokse inn i den kommende rollen som lektor, og jeg føler meg klar, men spent, til å ta fatt på jobben som lektor i KRLE/Religion og etikk. Før jeg begynte på studiet, tok jeg lettere på jobben som lærer. Nå, etter fem år ved lektorprogrammet i historie og religionsvitenskap, har jeg skjønnt «alvoret». Jeg vil takke engasjerte og utfordrende forelesere for refleksjoner, undervisning og råd på denne dannelsesreisen. Også mine medstudenter, de overlevende, vil jeg gi en spesiell takk til. Takk for samhold, pauser, latter, koffeinpåfyll og gode refleksjoner. Denne masteren hadde ikke blitt fullført uten dere.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Håkan Rydving. Du har hatt tro på prosjektet når jeg har tvilt, og kommet med gode råd og nødvendig veiledning. En særlig takk for kontinuerlig pirk og rettelser på språk og struktur, samt gode løsninger når jeg ikke har sett dem selv. Oppgaven hadde ikke kommet i havn uten din hjelp.

En siste takk vil jeg rette til venner og familie. Takk for tålmodighet, middager, og oppmuntring. En særlig takk til Ine Sofie, som jeg både kan klage til og få gode råd fra. Til tross for egen masterskriving og stress på studiet, har du alltid (les: som regel) hatt tid til meg. Jeg vil også takke kollektivet for avkobling og et godt sted å komme hjem til fra lesesalen. En spesiell takk går også til mine foreldre. Takk til pappa for forståelse og samhold i masteroppgavene våre. Jeg er stolt og takknemlig for at også du leverer master samtidig som meg, og at vi begge kan titulere oss som lektor. Takk til mamma for rettleseing og enda mer pirk på språk, og ikke minst støtten og troen på meg. Jeg vil også takke søstrene mine, Rannveig, Miriam og Emma Mariell for mye latter og god avkobling fra studiene. Dere er best.

# Innholdsfortegnelse

Abstract .....	iii
Forord .....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Ny læreplan, nye muligheter? .....	1
1.2 Fordommer og eksotisme i undervisningen .....	2
1.3 Problemstilling .....	3
1.4 Struktur i oppgaven .....	4
2 Bakgrunn for oppgaven .....	5
2.1 Faget Religion og etikk sin utvikling i norsk skole.....	5
2.2 Begrepet «kulturarv» i lys av kristendom i Norge og i norsk skolekontekst .....	7
2.3 Islams plass i norsk samfunn og skole .....	11
2.4 Bergen med omegn – hva er en typisk bergenser?.....	13
2.4.1 Ungdommers forhold til religion i Norge.....	15
3 Forskningshistorisk bakgrunn .....	16
3.1 Elevers interesse og holdninger undersøkt i andre fagfelt .....	16
3.2 Elever og læreres interesser i og holdninger til religionsfaget i skolen .....	20
3.3 Religionsdidaktikers undersøkelser om, og tanker og holdninger til religionsfaget og dets innhold .....	22
4 Kilder.....	27
4.1 Læreplanene RE06 og RE20 .....	27
4.2 Intervju .....	30
4.3 Spørreundersøkelse .....	31
5 Metode.....	31
5.1 Forskingsetiske refleksjoner.....	32
5.2 Valg av metode og utfordringer knyttet til metodene .....	33
5.3 Dokumentanalyse .....	36
5.4 Intervju .....	38
5.4.1 Semistrukturert intervju.....	41
5.4.2 Informanter .....	43
5.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	44
5.5 Spørreundersøkelse .....	46
5.6 Analyse.....	49

5.6.1	Transkribere intervjuene.....	49
5.6.2	Analysestrategi – tematisk analyse.....	51
5.6.3	Analyse av spørreundersøkelsene .....	51
5.7	Validitet og reliabilitet.....	52
6	Teoretiske perspektiver .....	53
6.1	Holdningsteori.....	53
6.2	Religionsdidaktiske tilnærminger.....	55
6.2.1	Representasjon av religion .....	55
6.2.2	Lære av eller lære om i RE?.....	57
7	Analyse.....	60
7.1	Dokumentanalyse av RE06 og RE20 med fokus på islam og kristendom.....	60
7.1.1	RE06 – «Islam og en valgfri religion» og «Kristendommen» .....	61
7.1.2	RE20.....	65
7.1.3	Hva har endret seg fra RE06 til RE20? .....	68
7.2	Analyse av intervjuene .....	70
7.2.1	Planlegging, gjennomføring og refleksjoner rundt egen undervisning .....	70
7.2.2	Refleksjoner knyttet til elevene .....	85
7.2.3	Refleksjoner knyttet til RE20 .....	89
7.3	Analyse av spørreundersøkelsene .....	91
7.3.1	Elevenes generelle refleksjoner om undervisningen i RE.....	92
7.3.2	Elevenes oppfatning av undervisning om islam og kristendom.....	94
7.3.3	Holdninger og holdningsendringer knyttet til islam og kristendom.....	98
8	Diskusjon.....	100
8.1	Lærernes didaktiske valg.....	101
8.2	Refleksjoner om sin egen undervisning .....	104
8.3	Elevenes holdninger og holdningsendringer .....	106
9	Avslutning .....	108
9.1	Oppgavens funn.....	109
9.2	Veien videre .....	109
	Referanseliste .....	cxi
	Vedlegg 1 .....	cxx
	Vedlegg 2 .....	cxxiv

# 1 Innledning

Gjennom fem praksisperioder ved Universitet i Bergen sitt lektorprogram i historie og religionsvitenskap, ble jeg oppmerksom på holdninger til undervisning om kristendom i faget Religion og etikk (RE). Det var særlig møtet med én lærer som fikk meg til å komme inn på denne problematikken. Hen ytret før undervisningen at nå som de skal begynne å ha om kristendom, kommer vi til å få se at de fleste elevene ikke kommer til å følge med. Læreren mente at elevene tenkte at kristendom var kjedelig, at det ikke var noe poeng å ha det, og at de i hvert fall ikke kom til å følge noe særlig med i undervisningen. Dette fikk meg til å lure på om dette faktisk var tilfelle blant elevene, eller om det var læreren som lot sine fordommer om elevene styre hvor mye innsats hen la ned i undervisningen. Jeg ble også sittende igjen med spørsmål om dette var noe flere lærere tenkte og gjorde, og om de tenkte og gjorde dette med de andre religionene de underviser om også.

## 1.1 Ny læreplan, nye muligheter?

Høsten 2020 tredde de nye læreplanene, LK20, i kraft i den norske skolen, både på grunnskole og videregående skole. For RE ble ikke denne planen tatt i bruk før høsten 2022, og her bydde læreplanen på store endringer. Faget gikk fra å ha en detaljert liste på 39 mål over hva lærerne skal gjennom i løpet av skoleåret, til en vesentlig mindre detaljert liste på 14 mål. Men er det egentlig mindre som skal gjøres, eller er målene bare mer kompakte? Religionslærer ved St. Olav vgs. i Stavanger, Karen Marie Halden, var en av dem som utviklet læreplanen i RE. Hun påpeker blant annet at den mest vesentlige forskjellen fra gammel og ny læreplan, er utformingen av målene. Hun påpeker blant annet at et viktig punkt ved den nye læreplanen, er at de ulike målene skal kunne sees i sammenheng med hverandre, og i sammenheng med hele planen (Halden, 2019). Dette inkluderer blant annet fagets kjerneelementer, som er «kjennskap til religioner og livssyn», «utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder», «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar», «kunne ta andres perspektiver», og «etisk refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Denne valgfriheten byr naturligvis på utfordringer. Hva skal velges? Hvilke religioner skal inkluderes? Hvor mye skal elevene lære om den enkelte religion? Hvordan skal eksamen fungere når hver enkelt lærer i stor grad velger hva som skal inkluderes i faget? Og gjerne særlig relevant for meg; hvordan skal nyutdannede lærere få oversikt fort nok i en ny, hektisk hverdag? Dette er også spørsmål som Halden (2019) også løfter fram som noen av utfordringene ved

RE20, samtidig som hun understreker at disse også er tenkt over i utformingen av læreplanen. Hun påstår at mange av disse utfordringene kan løses blant annet ved det allerede nevnte tiltaket å sette flere av målene sammen, og gjøre en nøye utvelgelsesprosess på den enkelte religion. Også religionsdidaktiker Kari Repstad (2020) har noen kritiske innvendinger til den nye læreplanen.<sup>1</sup> Blant annet påpeker hun at den nye læreplanen er for lite konkret, og lar læreren sitte igjen med flere valg enn nødvendig. Dette gjør også at elevene har ulike forutsetninger til hvilken undervisning de får, og hvilken utrustning de får til videre studier og arbeidsliv. Videre skriver hun at denne valgfriheten kan gjøre at flere, særlig de som ikke har faglig kompetanse eller er nyutdannet, kan lene seg for mye på lærebøkene i faget.

Et annet sentralt perspektiv den nye læreplanen skal gi, er tid til dybdelæring. Daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (Høyre) uttalte i en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet at «[m]ed de nye læreplanene får skolen et verdiløft, og vi legger til rette for at elevene skal lære mer og bedre. Dette blir den største endringen av skolens innhold siden Kunnskapsløftet i 2006» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Formålet med fagfornyelsen er å ruste elevene for fremtiden, og Regjeringen Solberg siktet da til ny teknologi og kunnskap som måtte integreres i den norske skolen. Videre påpekes det at det kom inn over 20 000 innspill fordelt på de ulike læreplanene som ble utarbeidet, som viser at det var stort engasjement og mange meninger om hva og hvordan læreplanene skulle se ut.

## 1.2 Fordommer og eksotisme i undervisningen

Som nevnt innledningsvis, hadde læreren jeg møtte fordommer mot sine elever og elevenes fordommer mot undervisning om kristendom. Religionsdidaktiker Marie von der Lippe publiserte i 2021 boka *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, hvor ulike sider ved fordommer i skolen blir drøftet. I bokas første kapittel, skriver von der Lippe om hva fordommer er, hva forskning viser til og fordommer som kan finnes i skolen (von der Lippe, 2021). Her stiller hun spørsmål til om fordommer minsker jo mer kunnskap en har om et tema, slik mange påstår, eller om dette faktisk ikke er tilfellet. Videre påpeker hun at dette ikke er en selvfølge, og at mer kunnskap kan i verste fall bekrefte eksisterende, og bygge under på nye fordommer (von der Lippe, 2021, s. 11 f.). Fordommer kan defineres som «forutfattet (fordømmende) mening eller oppfatning; tradisjonsbestemt,

---

<sup>1</sup> Kari Repstads kommentar omhandler i utgangspunktet den nye læreplanen for KRLE for 10. trinn, men ettersom flere av endringene gjort både for 10. trinn og Vg3 er svært like i KRLE/RE, tar jeg høyde for at argumentene hennes for 10. trinn, også faller inn på læreplanen for Vg3.



inngrodd vaneforestilling; bornert uvilje» (Det norske akademis ordbok, u.d.). Von der Lippe påpeker at dette er den mest vanlige bruken av ordet, men at det i forskningslitteratur er flere ting som kan, og burde, skilles. For eksempel er det sentralt å skille fordommer og rasisme, og at ikke alle fordommer nødvendigvis er negativt ladd, men at de likevel viser de til forenkledde oppfatninger (2021, s. 14).

Fordommen den nevnte læreren viste til ga oss som studenter et inntrykk av både hen som lærer, men også til hva vi kunne, eller som hen mente burde, forvente å møte i klasserommet blant elevene. Gjennom flere år som lærer hadde hen opparbeidet seg fordommer mot dem, som kanskje gjorde at hen ikke lenger la ned så mye arbeid i undervisningen med kristendom fordi hen mente elevene synes det var «kjedelig» uansett hva som ble gjort.

Teolog og religionsviter Levi Geir Eidhamar skriver i *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* om eksotismer. Dette baserer seg på at elever innenfor de fleste trostradisjoner oppfatter enkelte fenomener som eksotiske. Eksotismen, som kan være alt fra klesdrakt, ritualer eller skikker med mer, kan ha en stor pedagogisk fordel ved at de fanger elevenes interesse og gjør at de blir engasjert i undervisningen. Det eksotisme imidlertid også kan bidra med, er å gjøre at religioner framstår som fremmede og mindre normale. Ofte kan disse bidra til å bekrefte stereotypier, og lærere burde derfor være særlig oppmerksom på hvordan hen snakker og legger fram religioner i undervisningen (Eidhamar, 2009, s. 109 f.). Eidhamar viser til et eksempel fra en fortelling fra hinduismen som viser til hellige menn, som gjør ekstreme ting for det de tror på, som å sitte med armen oppe i 12 år, eller stå på ett bein resten av livet. Han påpeker at slike fortellinger, til tross for at de er sanne, likevel ikke skaper et representativt bilde av de aller fleste hinduer. Videre påpeker han at det er viktig at lærer har et bevisst forhold til hva hen velger å fokusere på, og at lærestoffet og eksemplene ikke verken blir eksotifisert eller amputert, og dermed ikke representativt (Eidhamar, 2009, s. 111).

### 1.3 Problemstilling

I samtlige læreplaner for faget RE i den videregående skolen, med unntak av den nyeste fra 2020, har det vært underrubrikker som omhandler kristendom (Andreassen, 2016, s. 76 f.). Til tross for kristendommens sentrale plass i faget, er det likevel ikke en selvfølge at elevene opplever eller har opplevd vektleggingen av kristendom. For å kunne sette undervisningen om og holdninger til kristendom i kontekst har jeg valgt å gjøre en komparativ undersøkelse hvor jeg sammenligner lærere og elevers refleksjoner og holdninger mellom kristendom og islam. Dette er to vektlagte religioner i RE, og i flere tidligere læreplaner i faget har det vært presisert

at begge disse religionene har en sentral plass både i det norske samfunn, men også internasjonalt (Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Når jeg begynte arbeidet med masteren hadde den tidligere praksiserfaringen gjort at jeg satt igjen med en del spørsmål. Noen av disse var: Er det flere lærere som tenker slik om sine egne elever? Stemmer det faktisk at elevene ikke syns undervisning om kristendom ikke er noe interessant? Hvilke fordommer har elevene til undervisning om kristendom versus islam? Gjør religionslærere noen grep for å gjøre undervisningen mer interessant for elevene, både i kristendom og islam? Med disse og flere spørsmål i bakhodet, endte jeg med disse problemstillingene for oppgaven: (1) *Hvilke didaktiske valg ligger til grunn for undervisningen om kristendom og islam?* (2) *Hvilke refleksjoner har lærer om egen undervisning?* Og (3) *Hvilke holdninger har elevene til undervisningen, og generelt, om kristendom og islam?*

For å svare på problemstillingene har jeg også lagt til grunn fire forskningsspørsmål. De to første spørsmålene handler om lærerne og deres refleksjoner, mens de to siste handler om elevene.

- 1) Gjør lærerne noen forskjell i undervisningen i kristendom og islam? I så fall hva?
- 2) Hvilke refleksjoner har lærer gjort seg om den nye læreplanen i RE?
- 3) Hva er lærernes oppfatning av elevenes holdning?
- 4) Hvilke tanker hadde elevene om religionene islam og kristendom før undervisningen?
- 5) Mener elevene selv at de endret holdning om disse to religionene etter undervisningen om dem?

#### 1.4 Struktur i oppgaven

I dette masterprosjektet undersøker jeg hvilke didaktiske valg lærere tar når det kommer til undervisning om kristendom og islam, og hvilke opplevelser/holdninger elevene har til undervisningen og religionene. Oppgaven har ni kapitler, inkludert introduksjonskapittelet. Det andre kapittelet tar for seg bakgrunnen for oppgaven, med RE sin utvikling i norsk skole, begrepet kristen kulturarv i samfunn og skole, og hvilken plass islam har i norsk samfunn og skole. I det tredje kapittelet ser jeg på tidligere forskning som er gjort på fagområdet med undersøkelser av elevers holdninger og refleksjoner, og hvilke tanker lærerne har om elevenes holdninger. I det fjerde kapittelet blir primærkildene i oppgaven presentert og lagt fram: læreplanene fra 2006 og 2020 i RE, intervjuene og spørreundersøkelsene. I det femte kapittelet redegjør jeg for metodene jeg har brukt og hvorfor disse ble valgt. Jeg har valgt en tredelt metodisk tilnærming: dokumentanalyse, intervju og spørreundersøkelse. I det sjette kapittelet

presenterer jeg to ulike teoretiske perspektiver. Det første tar for seg holdningsteori, og det andre tar for seg ulike aspekter ved innenfra- og utenfraperspektiv i religionsundervisningen, og om en bør lære av eller om religion. I det sjuende kapittelet er analysen gjort av RE06 og RE20, intervjuene og spørreundersøkelsene. I det åttende kapittelet diskuterer jeg funn fra de ulike analysene, knytter de opp mot hverandre, og diskuterer disse i lys av teori. I det niende kapittelet rundes oppgaven av, og jeg vil også legge fram forslag til videre forskning.

## 2 Bakgrunn for oppgaven

I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for bakgrunnen for oppgaven. Jeg tar opp faget RE sin utvikling opp gjennom fagets historie med særlig fokus på de tre siste læreplanene, kristendom som kulturarv, samt litt om islam sin plass i Norge og i skolen.

### 2.1 Faget Religion og etikk sin utvikling i norsk skole

Her vil jeg se på de tre nyeste læreplanene for faget RE, med særlig søkelys på hva læreplanene inkluderer om kristendom og islam. De aktuelle læreplanene er RE96, RE06 og RE20, i tillegg til at jeg kort presenterer de viktigste endringene av faget fra 1935-loven. Selv om det finnes mer forskning om KRLE, og det generelt er gitt mer oppmerksomhet til det faget enn RE, finnes det eksempler på litteratur som spesifikt fokuserer på utviklingen av RE. Blant annet har religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen ved UiT – Norges arktiske universitet, skrevet et kapittel som ser på religionsundervisningens historie i Norge, både i KRLE og RE (Andreassen, 2016). I likhet med KRLE, har også RE sin historiske bakgrunn som et kristendomsfag, hvor det først etter 1935-loven ble åpnet for orientering om andre religioner, under fagområdet «religionshistorie» (Andreassen, 2016, s. 76). Fram til 1974 skjedde det vesentlig få endringer, men når det i 1974 ble bestemt at det skulle komme nye læreplaner for videregående skole, skiftet faget navn til «Religion». Med denne læreplanen ble det en mindre orientering om kristendom, selv om begreper som «kristne grunnverdier» og «nasjonal kulturarv» fremdeles var en del av formålsparagrafen, i tillegg til at den videregående skolen generelt skulle hjelpe elevene «i deres personlige vekst og utvikling» (Andreassen, 2016, s. 77; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976).

Fra og med 1996 endret faget navn til dagens Religion og etikk, noe som kom sammen med den nye læreplanen, RE96. Her fikk blant annet identitetsskaping et større fokus, med «identitet» og «dialog» som viktige nøkkelbegreper. Dette gjorde at faget ble enda tydeligere eksistensielt orientert enn det tidligere hadde vært. Den nye læreplanens hovedområder var nå

«Levende ikke-kristne religioner», «kristendommen» og «filosofi og etikk». Også i denne læreplanen videreførtes fokuset på kristendom som den mest sentrale religionen, med tanke på kulturarv og utviklingen av det norske samfunnet, og det var for øvrig ikke bare i dette faget at det ble vektlagt (Andreassen, 2016, s. 78). I tillegg til kristendom, ble det også påpekt at islam skulle vektlegges blant de ikke-kristne religionene. Dette ble begrunnet med at islam hadde en sentral plass både i verdenssamfunnet, men også i Norge, og at det derfor var naturlig at denne religionen ble gitt noe større plass enn de andre religionene i samme kategori (Andreassen, 2016, s. 79).

I 2006 kom en ny læreplan i RE, som ble kalt RE06. I denne læreplanen er det faglige fokuset hovedsakelig rettet mot kunnskapsstoff og fordypning i kristendom og islam. Når det kommer til de nye målområdene er ett av dem fremdeles kristendom, mens det nå også er kommet «Islam og en valgfri religion», «Religionskunnskap og religionskritikk» samt «Filosofi, etikk og livssynshumanisme» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med disse målområdene mister dermed faget en del av sin bredde når det kommer til religioner. Dette på grunn av det forsterkede fokuset mot kristendom, islam og en valgfri religion. Hovedområdet med religionskunnskap og religionskritikk ble et nytt tema i RE, mens filosofi og etikk også fikk en enda større og mer sentral plass i faget, sammen med livssynshumanisme. Andreassen påpeker også at det ikke står noen begrunnelse for vektleggingen av islam, slik det gjør i innledningen til de tidligere læreplanene. Han reflekterer også over om søkelyset mot islam i den nye læreplanen kan sees i lys av terrorangrepet 11. september 2001, samt andre terrorhandlinger utført av «islamske fundamentalister». Andreassen løfter fram at faget skal fungere som en motvekt til medias stereotypiske framstilling av islam (Andreassen, 2016, s. 79 f).

RE20 derimot er en svært vag læreplan sammenlignet med de allerede nevnte planene. Denne læreplanen nevner få spesifikke religioner, og læreplanmålene er heller ikke inndelt i noen underrubrikker slik som tidligere læreplaner har vært. Den nevner ingen spesifikke religioner utenom kristendom og islam, samt når det kommer til urfolksperspektiv blir også Sápmi/Sábme/Saepmie spesifikt nevnt. Det er også kommet inn nye tema som religion og politikk, media og populærkultur, drøfting av tema som menneskeverd og naturens egenverdi, kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet, samt problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering.

Når jeg studerer målene i læreplanen RE96, er det første som slår meg at det er et travelt skoleår som er lagt opp for lærere og elever. Totalt er det 40 læreplanmål lærerne skal komme seg

gjennom på et år. Blant disse er det 13 mål som direkte omhandler kristendom, eller som skal sammenlignes med kristendom, og fire mål som omhandler islam. Mens kristendom som nevnt er en egen kategori, inngår islam under kategorien «Levende ikke-kristne religioner», som i tillegg til islam og jødedom, også skal omhandle en annen verdensreligion og en fjerde religion eller religiøs retning. Det skal altså bli gått gjennom fem ulike religioner på et skoleår, i tillegg til filosofi og livssyn, og etikk. Når det kommer til RE06, har denne læreplanen totalt 32 læreplanmål fordelt på fire ulike tema. Kristendom har ni mål som spesifikt omhandler denne religionen, mens det er sju knyttet til islam. Det er en tydelig nedgang i antall mål generelt, og også når det kommer til kristendom, mens islam har fått flere mål. Den nåværende læreplanen derimot, RE20, inneholder store forandringer fra tidligere læreplaner. For det første er det vesentlig færre læreplanmål totalt, i tillegg til at mål spesifikt rettet mot kristendom og islam har sunket kraftig. Totalt er det 14 læreplanmål, hvor kun to av disse sier noe om noen spesifikke religioner. Da nevnes altså både islam og kristendom i ett og samme mål.

## 2.2 Begrepet «kulturarv» i lys av kristendom i Norge og i norsk skolekontekst

I dette delkapittelet skal jeg se på hva som menes med begrepet «kulturarv» i lys av kristendom i en norsk kontekst, og hvordan dette blir brukt i skolesammenheng. Begrepet kristen kulturarv er et omdiskutert tema, og det finnes svært mange meninger om det. Et enkelt Google-søk viser mangfoldet i debatten, hvor alt fra nettsiden til Kristelig folkeparti til ledere i Human-Etisk forbund har en mening om hva som burde, og ikke minst hva som ikke burde være sentralt når vi snakker om kulturarv og kristen kulturarv i Norge.<sup>2</sup> Else Marie Halvorsen, med fagbakgrunn fra allmennlærerutdanning og masterprogram i formgivning, kunst og håndverk, publiserte i 2017 *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*. Her skriver hun om utfordringer knyttet til en felles kulturarv, hvordan ta vare på egen kulturarv i møte med et stadig mer flerkulturelt samfunn, hva den såkalte kulturarven «egentlig» rommer og hva som er hensikten med å ha den. Hun bruker «det dobbelte kulturbegrepet» som ser på kultur som både det vi har, og som det vi er i (Halvorsen, 2017, s. 19).

---

<sup>2</sup> Se for eksempel artikler som «Kronikk: Den kristne kulturarven som bærebjelke i samfunnet» (Bjerke, 2016), «Mer enn den kristne kulturarven som har formet Norge» (Slinning, 2021), «Den kristne kulturarven har påvirket Norge, på godt og vondt» (Werner, 2021) eller «Ingen tar skade av å lære om vår kristne kulturarv» (Bjuland, 2021)

Dramatiker, musiker og mytolog Terje Nordby skriver i *Kirke og kultur* en artikkel hvor han reflekterer over hva norsk kulturarv «faktisk» er (Nordby, 2014). Her trekker han fram både materielle ting som mat, musikk, bygninger, litteratur eller kunst som kulturarv, men også immaterielle ting som verdier. En sentral del av definisjonen av kulturarv er ifølge han at det kun er det vi har kunnskap om, og som blir husket, som kan bli inkludert i kulturarven. Nordby kommer derfor med definisjonen «[v]år faktiske kulturarv er det vi til enhver til vet om vår egen historie.» (Nordby, 2014, s. 97). Han påpeker også at kulturarven alltid omtales som noe positivt, og trekker blant annet fram at ingen snakker om å bevare norsk korrupsjonskultur eller norsk drikkekultur. Han trekker dermed fram den selektive delen av kulturarv (Nordby, 2014, s. 97). Etter en rask gjennomgang av hva som er tatt med av kulturarv før kristendommen kom, altså hovedsakelig fra vikingtiden og alt den innebar (Nordby, 2014, s. 99), går Nordby videre til å reflektere over hva det er vi faktisk har tatt med fra kristendommen.

På den ene siden, argumenterer Nordby for at beretningen om den seirende Kristus, var hovedgrunnen til at keisere, hærførere og konger tok kristendommen til seg. Ved at kristendom ble statsreligion i flere riker, ble Kristus ikke lenger bare Herre for slaver og andre undertrykte, men også for kongene. Kristus endret nå karakter til en seierskonge og monark, noe som også økte når kristendommen nådde germanerne. I motsetning til Kristus som konge og seiersherre, blir også et annet bilde tegnet av ham, nemlig som et sårbart, nyfødt barn. Denne siden av Kristus var mer folkelig, og sto parallelt til fortellingen som ble brukt i datidens maktpolitikk. Et interessant tankeeksperiment Nordby introduserer er, hva om Norge ikke hadde tatt imot kristendommen, og holdt seg til datidens lover og regler, og heller ikke tatt til seg skrivekunsten som er noe som ble introdusert som følge av kristendommens inntog i Norge? Hva om argumentet hadde vært at de skulle verne om sin egen kulturarv, og ikke ta inn de nye skikkene, verdiene og kunnskapene? (Nordby, 2014, s. 100 f.).

Etter å ha gjennomgått Norges historie i korte trekk, som jeg ikke utdyper her, er et av hovedpunktene til Nordby at det er svært lite av den norske kulturarven som er «helnorsk». Ingenting i kulturen har oppstått i et vakuum, men er et resultat av samhandling og møter med andres kulturer, tanker og tradisjoner. Verken kristendommen, bunaden, folkeeventyrene eller folkemusikken er «urnorske». Det har oppstått ved at kulturen møter andre kulturer, blir utfordret, og blir brukt og videreutviklet (Nordby, 2014, s. 109), og det er her skolen kommer inn i bildet som viderefremidler og bruker av kulturen.

Når det kommer til kulturarv i norsk skolekontekst, er for det første kulturarv nevnt i flere av læreplanene for videregående opplæring, blant annet i norsk under «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2), i RE under «Kjerneelementer» og «Kjennskap til religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2) og ikke minst i skolens formålsparagraf.<sup>3</sup> Hverken læreplanene eller Formålsparagrafen utdyper noe mer om hva som legges i begrepet kulturarv, eller hvordan elevene skal lære om det. Skolen er en viktig formidler av felles kulturarv, og det er derfor sentralt å reflektere rundt hvordan skolen skal ta dette opp, og hva som skal læres gjennom den obligatoriske skolegangen (Halvorsen, 2017, s. 11). Selv om ikke videregående skole i Norge er obligatorisk, blir som nevnt likevel begrepet kulturarv inkludert i flere av læreplanene. Det er derfor viktig å tenke gjennom hva en faktisk legger i begrepet, og hvem som er med å definere hva Norges felles kulturarv eventuelt skal være.

Halvorsen reflekterer blant annet rundt formuleringen «den kristne og humanistiske arv» i Formålsparagrafen. Samfunnets utvikling er preget av mer pluralisering og sekularisering. Dette gjenspeiler også skolen, som skal videreformidle kulturarven og dens verdier. Det er gjerne her KRLE og RE kommer inn i bildet, som formidler av både kristendom, men også andre religioner som er representert i det norske samfunn og skole. Ved å lære om ulike religioner på en «objektiv, kritisk og pluralistisk» måte, får elevene et innblikk både i det norske samfunn, og i verden. Disse to fagene er derfor viktige for elevers forståelse for hverandres og egen bakgrunn og arv (Halvorsen, 2017, s. 82 f.). Sosiolog Lars Laird Iversen skriver om uenighetsfellesskap, og trekker blant annet begrepet inn i klasserommet. Skoleklasser er som et lite samfunn som kan romme mange svært forskjellige mennesker. Klasserommet er også en god øvingsarena for videre samfunnsdeltakelse (Iversen, 2014, s. 62). Når det kommer til samfunnets felles verdier, påpeker Iversen at dette siden 1990-tallet har fått en ny betydning. Å lære om samfunnets verdier, blir i læreplanen nå knyttet til å også lære om sin egen identitet (Iversen, 2014, s. 64). Dette ser vi i læreplanenes overordnede del under «Identitet og kulturelt mangfold». I denne delen er det første som blir stadfestet at «[s]kolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Slik Iversen

---

<sup>3</sup> «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Lovdata, 1998, §1-1).

påpeker, skal den enkelte elevs identitet altså utvikle seg med røtter i historisk og kulturell innsikt om det som er felles (Iversen, 2014, s. 64).

Tidligere statsminister i Norge, Kjell Magne Bondevik, oppnevnte i 1998 Verdikommisjonen. Hovedmålet var å «bidra til en bred verdimeessig og samfunnsetisk mobilisering for å styrke positive fellesskapsverdier og ansvar for miljøet og fellesskapet» (Regjeringen.no, 2001). Her blir begrepet kulturarv nevnt fem ganger, hvor det drøftes sammen med verdier og tradisjoner i Norge (s. 3), i skolesammenheng og Formålsparagrafen (s. 4), under forslag til ny formålsparagraf (s. 61), i en skisse av skolens situasjon, hvor kulturarv blir presentert som en mulig løsning mot «tidens historieløshet og splittede identiteter» (s. 70), og i sammenheng mellom det nasjonale og globale (s. 71). Det blir i siste referanse stilt spørsmål til om Norge skal vektlegge det nasjonale mindre, og heller ha større vektlegging av forståelse og respekt for verdier i et globalt perspektiv. Ved fire av de fem anledningene begrepet kulturarv blir nevnt, er det i sammenheng med skole, og hvordan kulturarven burde formidles i skolekontekst. Det er dermed tydelig at skolene er en viktig forvalter av formidling og utvikling av kulturarven i Norge.

Masterstudent ved MF Vitenskapelige høyskole, Sabine Exner, undersøkte i 2019 hvordan skoleelever i alderen 18–23 år opplever den kristne kulturarven i Norge (Exner, 2019, s. 3). Hennes funn viser at de seks ungdommene hun intervjuet, både med norsk og utenlandsk opprinnelse, hadde liten interesse eller forståelse overfor den kristne kulturarven i Norge (Exner, 2019, s. 83). Når det kommer til ungdommenes oppfatninger av hva kristne verdier er, har Exner trukket fram eksempler både fra Grunnloven og fra Formålsparagrafen for skolen, som begge er bygget på en kristen og humanistisk tradisjon. Det er særlig Formålsparagrafen ungdommene undrer seg over at ikke er blitt formulert mer nøytralt, og alle mener at verdiene menneskeverd, trofrihet, tilgivelse og nestekjærlighet er allmenne verdier, som vi også finner i flere andre religioner. De reagerer derfor på at det er satt en kristen merkelapp på disse verdiene. Exner påpeker også at flere forskere mener at innbyggere og elever kan oppleve seg ekskludert med en slik formulering som eksplisitt nevner den kristne tradisjon, men dette er ikke noe hennes egne informanter med utenlandsk opprinnelse påpeker. De viser derimot forståelse for at et land med kristne røtter ønsker å forankre lovene sine i disse (Exner, 2019, s. 84 f.).

Oppsummert ser vi at det er svært mange ulike måter å tolke begrepene kulturarv og kristen kulturarv på. Som Nordby (2014, s. 109) påpeker, er en sentral del av kulturarven i Norge at



den har oppstått i samhandling med andre kulturer, ved å bli utfordret og brukt. Det er også en utvelgelsesprosess som har skjedd. At kristendom er en viktig del av kulturarven til Norge er det liten tvil om, noe som videre er med å prege skolen og hvordan den både er forbruker og videreformidler av «kristen og humanistisk arv». Også regjeringen til Kjell Magne Bondevik satte kristen kulturarv tett sammen med skolen med Verdikommisjonen, og påpekte flere steder i sluttrapporten at skole og kristen kulturarv er tett knyttet sammen. Som Iversen (2014, s. 64) påpeker skal denne felles tradisjonen skape trygge identiteter i individer, og skolen er en viktig arena for dette. Likevel, som Exner (2019, s. 84 f.) sine funn blant de seks ungdommene hun intervjuet, var disse ungdommene i dag lite opptatt av den kristne kulturarven. De har heller ikke særlig mye kunnskap om den. Flere mener at formuleringen om kristen og humanistisk arv kan oppfattes ekskluderende for andre kulturer og religioner. Dette var imidlertid ikke noe ungdommene med utenlandsk opprinnelse i hennes prosjekt opplevde. De viste derimot forståelse for at et land ønsket å tydeliggjøre hvor sine verdier og tradisjoner kommer fra.

### 2.3 Islams plass i norsk samfunn og skole

Religionshistoriker Kari Vogt skriver i *Islam på norsk: Moskeer og islamske organisasjoner i Norge* (2008), om hvordan islam fikk sitt inntog i Norge. Mot slutten av 1960-tallet kom de første muslimske innvanderne til Norge, og kort tid senere, i 1974, åpnet den første moskeen. Det var hovedsakelig flyktninger fra Marokko, Tyrkia og Pakistan som kom, og hadde islam med. Dette medførte blant annet utfordringer som ulik praktisering av islam, samt hvordan denne skulle praktiseres i nye omgivelser (Vogt, 2008, s. 34 f.). I 2018 regnet man at de største gruppene var pakistanere og somaliere som er øverst på listen over innvandrere som kommer fra land hvor majoriteten er muslimer. Etter dette kommer irakere, syrere, iranere og afghanere (Vogt, 2018, s. 142 f.). Omtrent 85 prosent av muslimene i Norge regnes som sunnimuslimer, mens de resterende 15 prosentene regnes som sjiamuslimer. Det er utfordrende å gi konkrete tall, og man bruker både tall som sier hvor mange muslimer man antar er bosatt i Norge, og hvor mange medlemmer det er i de ulike moskeene og andre muslimske organisasjoner. En regner med at det er omtrent 300 000 muslimer bosatt i Norge, men ut ifra medlemstall er det omtrent 153 000 (Vogt, 2018, s. 142).

Lege og skribent Mohammad Usman Rana publiserte i 2016 boka *Norsk islam: Hvordan elske Norge og Koranen samtidig* (2016). Her skriver han om sin ambisjon om å bidra i utviklingen av en norsk islam. Dette går sammen med utviklingen og resultatet av at flere muslimer som er bosatt i Norge synes det er utfordrende å balansere sin muslimske og norske kulturelle bakgrunn.

Flere og flere muslimer er født og oppvokst i Norge, samtidig som religionsutøvelsen speiler tradisjoner fra deres opprinnelsesland. Videre skriver han at grunnen til at han i større grad søker etter en teologi som både er forankret i islams tekster, men som også er forenelig med norske referanserammer, er todelt. For det første mener Rana at en slik teologi vil i større grad forhindre radikaliserings, og for det andre mener han det er viktig at norske muslimer, særlig de som er født og oppvokst i Norge, kan slippe å leve segregerte liv, hvor de skiller mellom sin muslimske og norske identitet (Rana, 2016, s. 12 f.). Til tross for at en i større grad kan se muslimske kvinner og menn kombinere vestlig måte å kle seg på, med muslimske tradisjoner om å dekke seg til, er det ikke dette Rana mener når han skriver om norsk islam. Han understreker at det først og fremst er tanker, ideer og visjoner, særlig ideen om at islam kan og bør kontekstualiseres i en norsk sammenheng. Bærebjelken for en slik praksis vil være lojalitet til både Norge og islam, og på denne måten kombinere dette til en helhetlig kultur (Rana, 2016, s. 32).

Når det kommer til islam i skolen, kom religionen først inn i læreplanen fra 1974, altså R74 (Andreassen, 2016, s. 77 f.). Fra *Læreplan for den videregående opplæring. Del 2, felles allmenne fag* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976)<sup>4</sup> blir islam nevnt som en av flere religioner under rubrikken «[I]evande religionar». I tillegg blir en liste med foreslåtte religioner som kan undervises om regnet opp, og der islam blir nevnt. Læreplanen påpeker imidlertid at

*I religionskunnskap bør elevane få arbeide med problemstillingar som dei meiner er grunnleggjande for å orientere seg i dei ulike religionane. Ein bør derfor helst hente stoffet frå elevane si eigne røynsle- og førestillingsverd. Stoffet må leggjast fram slik at elevane sjølve kan ta stilling til dei verdiane som er implisitte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 9).*

Her ser vi at innholdet i religionsfaget i stor grad skulle ta hensyn til elevenes egne eksistensielle og personlige vekst. I tillegg påpeker Andreassen (2016, s. 77 f.) at mange lærere hadde kunnskapshull, og at ikke alle som underviste i faget, hadde formell kompetanse i det. Ofte hadde lærere i Religion kun høyere utdanning innen kristenodom, eller var bare generelt interesserte i kristendom.

---

<sup>4</sup> Dette er en fornyet versjon av R74, som ikke inneholdt noen fornyelse av religionsfaget. I forordet blir det spesifisert at det er tre nye fagplaner som er inkludert.

I læreplanen fra 1996 har islam fått en mer konkret rolle, med fire læreplanmål knyttet til blant annet Koranen, Muhammad, oppbyggingen til moskeer, gudsoppfatning og hovedretninger (Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996). Islam har nå fått en mer sentral plass i faget. Dette blir begrunnet med at islam er en viktig religion, både i det norske samfunnet, men også internasjonalt:

I arbeidet med ikkekristne religioner er det naturlig at de religioner som er sterkt representert i det norske samfunn, tillegges særlig vekt. Islam er en så viktig religion både i verdenssamfunnet og i Norge at den har fått noe større plass i faget enn andre ikkekristne religioner (Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996).

Det er her tydelig at islams plass i samfunnet er med på å prege religionens plass i undervisningen. Dette stemmer overens med økningen av muslimske flyktninger fra 1970-tallet, og som videre fortsatte å øke både med antall innvandrere og moskeer som ble bygget (Vogt, 2008, s. 57–59). Jeg vil også kort nevne at flere muslimske organisasjoner, på tvers av retninger, aktivt engasjerte seg i debatten om fritaksrett i KRL i norsk grunnskole. Flere påpekte at det var utfordrende å få gjennom fritaksrett, og de ønsket blant annet mulighet til full fritaksrett fra hele faget (Vogt, 2018, s. 154; s. 165).

#### 2.4 Bergen med omegn – hva er en typisk bergenser?

For å få et bilde av hvilken religiøs tilhørighet bergensere har, har jeg sett til Statistisk sentralbyrå (SSB) sine målinger av trossamfunn utenfor Den norske kirke (DNK) og medlemmer av DNK, som har søkt om støtte. Her viser tall fra SSB fra Bergen kommune at det i 2020 var 188 370 medlemmer av DNK, mens det var 34 726 medlemmer av andre trossamfunn (Statistisk sentralbyrå, 2020).<sup>5</sup> Å finne medlemstall for de spesifikke trosretningene i Bergen kommune viste seg å være svært utfordrende, så jeg valgte å heller se på tallene fra Vestland fylkeskommune. Ettersom Bergen er den største kommunen i Vestland, kan en likevel anta at mange av disse medlemmene er bosatt i eller rundt Bergen kommune. I 2020 var det 8 984 medlemmer av ulike trossamfunn innenfor islam, 38 877 medlemmer av andre kristne trossamfunn enn DNK, 1 719 medlemmer tilhørende buddhistiske trossamfunn

---

<sup>5</sup> Denne kilden viser til nettsidene til SSB. Linken fører til en side hvor en selv kan få opp hvilken statistikk en ønsker, og det kan også brukes for andre kommuner eller fylker. For å finne tallene jeg har brukt må tre tabeller fylles inn slik: «Medlemmer og tilhørige av Dnk», «antaller», «2020» og «4601 Bergen» for å finne tallene fra DNK, eller «Medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke», «2020» og «4601 Bergen». På denne siden får en bare en totalsum, og ikke noe mer utfyllende hvilke ulike trossamfunn det er snakk om.

og 9 511 medlemmer av ulike livssyn. Til sammen var det 60 518 medlemmer av andre trossamfunn enn DNK.<sup>6</sup> I Vestland fylkeskommune var det 468 644 medlemmer av DNK. Totalt i 2020 var det 529 162 medlemmer av ulike trossamfunn, inkludert DNK. Når en ser på medlemstall, er det viktig å ta i betraktning at i mange trossamfunn og i DNK at medlemstallene ikke nødvendigvis reflekterer hvor mange som faktisk er aktive medlemmer. Dette gjelder både for tilfeller hvor det er høyere og lavere aktivitet sammenlignet med dokumenterte medlemstall.

I 2022 var det totalt 286 930 innbyggere i Bergen kommune (Thorsnæs & Thune, 2023), mens det i Vestland fylkeskommune var 641 292 innbyggere (Thorsnæs, 2022). Det er altså 44,7% av innbyggerne i Vestland som er bosatt i Bergen kommune. I tillegg er det flere kommuner, som Bjørnafjorden, Askøy, Samnanger og Sotra som ligger relativt nærme Bergen, hvor innbyggerne enkelt kan komme seg til samlinger i regi av sitt trossamfunn. Derfor er det naturlig at mange av medlemmene fra de andre trossamfunnene enn DNK ligger i Bergen kommune eller noen av de andre nærliggende kommunene. I Bergen kommune var det 34 726 medlemmer av andre trossamfunn enn DNK, altså 12,1% av befolkningen. I Vestland fylkeskommune er det 9,4% av befolkningen som tilhører et trossamfunn utenom DNK, mens det er 73% av innbyggerne i Vestland fylkeskommune som var medlem av DNK.

Religionsviter Richard Johan Natvig skriver om islams plass i Bergen og hva som kjennetegner den (2000). Tidlig på 1970-tallet vokste det fram et lite muslimsk miljø, og de første årene var det heller ikke en særlig stor framvekst. Det var først på midten av 1970-tallet at det begynte å komme flere pakistanske flykninger, og en antar at det da var omtrent 100 muslimer i Bergen (Natvig, 2000, s. 177). Generelt sett påstår Natvig at det er «ein relativ anonymitet som særpreger islam i Bergen» (Natvig, 2000, s. 175), og forsamlingslokalene er gjerne anonyme. Det er imidlertid planer om å bygge en ny moské i Bergen, som etter planen skal ha en 26 meter høy søyle, da den nåværende moskeen er for liten (Mæland, 2023). I år 2000, var det fire registrerte trossamfunn i Bergen, hvor tre av dem tilhørte sunni og én sjia (Natvig, 2000, s. 193). Et søk i Google viser nå at det er etablert åtte moskeer eller islamske organisasjoner i Bergen med omegn.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Ikke alle trossamfunnene er nevnt her. For full oversikt, se <https://www.ssb.no/statbank/table/08531/tableViewLayout1/?loadedQueryId=10081062&timeType=from&timeValue=2010>.

<sup>7</sup> Bergen Moské, Salam Islamske senter, Bergen Muslimske Forening, Elvebakken Masjid (Mosque), Bergen Moské (Knarvik lokal), Bergen Moské (Sotra lokal), Nesttun Central Masjed og Det Islamske Samband I Bergen.

### 2.4.1 Ungdommers forhold til religion i Norge

Når det kommer til ungdommer generelt, skrev religionsdidaktikerne Trine Anker, Marie von der Lippe og Sissel Undheim et kapittel i boka *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (2018). Her skriver de blant annet om ungdom og deres forhold til religion i dag, og knytter dette til samfunnet de er en del av. Ettersom Norge er et av verdens mest sekulariserte land, gjenspeiler dette også ungdommer (Anker, et al., 2018, s. 58). Studier<sup>8</sup> Anker et al. referer til, viser at religion betyr lite for mange ungdommer i dagens samfunn, samtidig som det betyr mye for noen. Det er særlig blant ungdommer med innvandrerbakgrunn at religion har en sentral plass i deres liv. Det er gjerne behovet for å ivareta kultur og foreldrenes religion som spiller en rolle, og tendensen er særlig tydelig blant muslimer. Samtidig viser studien at ungdommer er mer liberale enn sine foreldre (Anker, et al., 2018, s. 62). De som ikke betegner seg som religiøse, blir delt inn i to grupper, hvor den første omtales som «ny-ateister», den andre som «irreligiøse». Ny-ateistene kjennetegnes ved at de er kritiske til religion, mens de irreligiøse er mer likegyldige (Anker, et al., 2018, s. 59).

Et annet forskningsprosjekt de skriver om (REDCo-prosjektet) undersøkte ungdommers tanker og erfaringer med religion i eget liv. De norske ungdommene som deltok svarte i stor grad at de hadde liten eller ingen interesse for religion. Studien viste også til forskjeller mellom ungdommer som svarte at de var kristne, og ungdommer som svarte at de var muslimer. En stor andel av ungdommene som oppga at de var kristne, svarte også at religion ikke var viktig eller mindre viktig. Dette var motsatt av de muslimske ungdommene, hvor en stor andel svarte at religion var viktig. Det samme viste også spørsmål om det fantes en gud. Her svarte en stor andel av de kristne ungdommene at de ikke trodde det fantes en gud, mens ingen av de muslimske ungdommene svarte dette (Anker, et al., 2018, s. 60).

---

<sup>8</sup> Se Botvar & Mortensen, 2017; Friberg, 2016.

### 3 Forskningshistorisk bakgrunn

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for ulike forskningsprosjekter som er gjort om elevers og læreres holdninger til religionsvitenskapelige tema. I tillegg vil jeg også vise til noen utvalgte didaktiske metoder som er utviklet for en ikke-konfesjonell religionsundervisning. Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler, hvor det første tar for seg ulike studier som har undersøkt elevers interesser og holdninger i andre fag enn religion. Disse studiene vil hovedsakelig bli brukt for å vise til eksempler på hvordan en kan utføre slike studier. Alle studiene jeg presenterer i oppgaven påpeker viktigheten av å undersøke elevers egne tanker og meninger om de ulike fagene. I det andre delkapittelet tar jeg for meg ulike studier om religionsfaget i skolen. Dette er hovedsakelig undersøkelser som er skrevet av svenske studenter, og ikke religionsdidaktikere. Grunnen til at jeg inkluderer disse, er både fordi oppgavene belyser de samme temaene jeg skal undersøke, men de viser også til at det er utfordringer knyttet til å finne tidligere forskning gjort på dette feltet som behandler en skandinavisk kontekst. I det siste delkapittelet presenterer jeg forskning og metoder utviklet av religionsdidaktikere i en ikke-konfesjonell sammenheng. Her inkluderer jeg både et forskningsprosjekt som tar for seg elevers tanker og holdninger til religionsfaget generelt, men også knyttet til spesifikke tema.

#### 3.1 Elevers interesse og holdninger undersøkt i andre fagfelt

Selv om forskningsfeltet innenfor den norske religionsdidaktikken ikke strekker seg særlig langt når det kommer til elevers interesse eller det å måle holdningene til elevene, er det gjort slike studier innenfor andre fagfelt. I dette delkapittelet vil jeg presentere noen av disse studiene, som hovedsakelig setter søkelys på undersøkelser gjort om elevers holdninger, interesser og tanker til ulike undervisningsformer og temaer. Det sentrale når jeg har sett på disse studiene er å se etter hva som har blitt undersøkt, hvorfor, og hvordan dette kan overføres til religionsfaget og mitt prosjekt.

Den første av disse studiene er fra Conradi et al., (2013), som har sett på elevers holdninger til lesing. Her kommer det fram at ved å se på elevenes holdninger, vil lærerne enklere kunne sette i gang målrettede tiltak mot den enkelte elev, for at elevene skal få en bedre holdning og økt interesse for lesing. Denne artikkelen gir interessante perspektiver både når det kommer til vektlegging av elevers holdninger, men også hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført med spørreundersøkelse og videre utvikling av et mer målrettet opplegg. Her

trekkes det også fram enkelte utfordringer knyttet til spørreundersøkelse som metode. Forfatterne nevner blant annet utfordringer knyttet til selvrappotering, og de anbefaler derfor at også andre metoder tas i bruk for å danne et bedre bilde.

Selve spørreundersøkelsen fokuserte på at elevene skulle svare på hvordan de følte om visse påstander, med en svarskala på seks ulike grader av «veldig bra» (6) og «veldig dårlig» (1). Samtlige av de 18 spørsmålene elevene fikk i spørreundersøkelsen startet med frasen «hva føler du om ...», for så å komme med ulike påstander om forskjellige måter å lese på og ulike holdninger til lesing. I tillegg til å demonstrere hvordan spørreundersøkelsen var laget, viser denne undersøkelsen også hvordan de har målt resultatene, og videre hvordan spørreundersøkelsen ble brukt i undervisningen ut over semesteret (Conradi et al., 2013, s. 568 ff.). En fordel med å undersøke et så generelt tema som lesing, er at det i større grad vil være mulig å måle endringer hos elevene ved senere tidspunkt, da lesing er noe elevene hele tiden jobber med på skolen, og ikke et tema som avsluttes, som mine temaer kristendom og islam. Dette gjør at lærerne kan gå tilbake ved senere anledninger ettersom de stadig jobber med lesing, mens dette er vanskeligere å gjøre med et avsluttet tema.

Et av prosjektenes viktigste poeng, er at for å kunne vekke elevens interesse overfor et tema, er informasjon fra elevene sentralt. For å finne denne, er det viktig at det faktisk er elevenes synspunkt som kommer fram, og ikke bare lærers inntrykk av elevenes synspunkt. Når lærere har konkrete svar fra elevene, vil det også bli enklere for lærere å lage gode og effektive tiltak som faktisk fungerer. I denne undersøkelsen er det også fokus på enkeltelevens svar, og ikke bare på svarene fra elevgruppen som helhet. Dette påpekes tydelig, og er sentralt i arbeidet med tilrettelegging for den enkelte elev. I tillegg er svarene delt inn i ulike kategorier eller mønster som en kan se etter, og dermed finne elevenes holdning til de ulike kategoriene (Conradi et al., 2013, s. 572).

Et annet interessant forskningsprosjekt er det som blir presentert i *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms* (Palmér & Skott, 2017). Dette prosjektet fokuserer på hvordan elevens holdninger, følelser, tro og motivasjon knyttet til matematikk påvirker elevenes læringsevne og vilje til å lære. I kapitlet «Creating tension between action and intent» (2017) tar forfatterne Anette Rouleau & Peter Liljedahl opp hvordan lærerne endrer mening om sin egen pedagogikk og sine undervisningsmetoder. Her er det et visst antall lærere som underviser i matematikk, og som i stor grad bruker metoder og pedagogikk de selv opplevde som elever, som tidspresset oppgaveløsning. I denne studien ble

imidlertid lærerne selv utsatt for en slik oppgavetype, og et stort flertall av dem opplevde det som svært ubehagelig (Rouleau & Liljedahl, 2017, s. 26).

Forholdet mellom intensjon og handling ble trukket fram som vesentlig. Alle lærerne mente at denne form for oppgaveløsning var en god måte for elevene å lære seg matematikkregler på, men som forsøket demonstrerte, betyr ikke det nødvendigvis at selve utførelsen er god. For mitt prosjekt kan det være relevant å se om det er enkelte lærere som baserer store deler av sin pedagogikk på denne tankegangen. Det er et kjent fenomen innenfor det pedagogiske fagfeltet at det nødvendigvis ikke er det som læres på studiet som tas med inn i klasseromsundervisningen, men heller det lærerne har opplevd som elever selv (Rouleau & Liljedahl, 2017, s. 31 f.).

Et annet kapittel i samme studie det kan være interessant å trekke fram er «Developing and trialing a simple-to-use instrument for surveying teacher education students' mathematics-related beliefs», særlig metoddelen som ble benyttet her (Sayers & Andrews, 2017). I dette kapitlet ble det blant annet pekt på ulike utfordringer knyttet til spørreundersøkelse som metode. For eksempel ble det nevnt at uklare spørsmålsformuleringer, eller doble spørsmål, kunne forvirre deltakeren, og samtidig gjøre at det var utfordrende å forstå hva deltakeren faktisk hadde svart på. Et eksempel som ble trukket fram var formuleringen «når jeg løser matematiske problemer, forsøker jeg å identifisere likheter eller ulikheter, med tidligere problemer jeg har løst» (min oversettelse). Her vil det altså være vanskelig å vite om deltaker pleier å identifisere problemene med tidligere likheter eller ulikheter, slik spørsmålet var formulert (Sayers & Andrews, 2017, s. 80).

I tillegg er det også kapitler som fokuserer mer på elevenes opplevelser, holdninger eller tanker knyttet til diverse problemstillinger rundt matematikkfaget. Det blir blant annet undersøkt hvordan enkelte elever opplever evalueringer, og hvordan dette påvirker deres mer generelle tanker rundt matematikk (Roos, 2017). Et annet kapittel undersøker gjennom intervjuer av elever hvordan de opplever gjennomgangene i matematikk. Her blir svarene til norske og svenske elever sammenlignet. Gjennom svarene til elevene ønsket forskerne å finne ut av om begrepene «gjennomgang» og «genomgång» refererer til vanlige praksiser i matematikklasserommet, og om begrepene refererer til det de kaller «didaktiske folkemåter»<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Oversatt fra *didactic folkways* i kapitlet til Andrews & Nostrati.



å undervise på, som nødvendigvis ikke grunner i pedagogikken som lærerne blir lært i utdanningen sin (Andrews & Nostrati, 2017). I dette forskningsprosjektet er det elevene sine beskrivelser av gjennomgang i matematikk som er i fokus, og ikke nødvendigvis hvilke holdninger de har, hva de selv tenker eller hvordan de opplever matematikken. Dette spesifiseres ved at det trekkes linjer til faglitteraturen på feltet til didaktiske grep, og ikke til elevenes oppfatning. Svarene til elevene blir dermed brukt på en deskriptiv måte, for å kunne trekke linjer til litteraturen, og ikke for å undersøke deres opplevelser eller holdninger til fenomenet.

Enda en interessant studie er hentet fra boka *Children's Experiences of Classrooms: Talking about Being Pupils in the Classroom* (Hargreaves, 2017). Funnene og eksemplene som blir presentert her baserer seg på ulike forskningsprosjekter som Eleanore Hargreaves har vært en sentral del av. Det første prosjektet ble gjennomført i 2012 («2012 Emerald Primary School in Surrey»), og det andre i 2013 («2013 Meadowbank Primary School just outside London»). Dette var hovedprosjektene som bokas funn baserer seg på, i tillegg til to andre studier som det ikke var like mye fokus på. Begge de sentrale forskningsprosjektene observerte og intervjuet barn på grunnskolenivå, med fokus på tilbakemelding fra lærer, og elevenes holdninger til lærer. *Children's Experiences of Classrooms* tar for seg hvorfor det er sentralt å lytte til elevenes egne refleksjoner rundt undervisning. Innledningsvis blir det blant annet presentert hvor mye makt en lærer har i klasserommet, og hvor viktig det er å ta dette på alvor (Hargreaves 2017, s. 4).

Det første kapittelet «Children's experiences of classrooms: why they matter», tar for seg viktige årsaker til å i det hele tatt undersøke og forske på elevers erfaringer og tanker rundt klasserommet og undervisningen som foregår (Hargreaves, 2017). Kapittelet tar for seg fire grunner til at det er verdifullt å lytte til elevenes erfaringer, nemlig at (1) barn kan fortelle oss mer, (2) barn lærer gjennom prosessen av å snakke om sin egen læring og forholdene knyttet til læring, (3) elevenes engasjement i klasseromsundervisningen og deres selvbevissthet kan forbedres dersom de har hatt en kritisk stemme til hvordan læring skjer og hva som læres, og til sist (4) barn har en menneskerett til å bestemme hvordan og hva de lærer fordi de er verdifulle som mennesker (Hargreaves, 2017, s. 11). Et annet viktig aspekt som blir trukket fram i kapittelet, er at elevers oppfatning er ulike voksnes oppfatninger av de samme tingene. Det er dermed ulike oppfatninger blant elever og lærere om undervisning eller generelt om det å være i klasserommet, som er sentralt å løfte fram. Som nevnt er det derfor vesentlig at lærer både

aksepterer og respekterer makten hen har i klasserommet, og er villig til å dele denne makten med elevene (Hargreaves, 2017, s. 15).

Bokas tredje kapittel «Autonomy in the classroom» tar for seg hvordan elever opplever autonomi i klasserommet, samt om og hvordan dette påvirker elevenes læring (Hargreaves 2017, s. 51–80). Hargreaves definerer autonomi blant annet ved at elevene oppdager, uttrykker og handler ut ifra hvordan de selv lærer, samt at de føler seg mindre avhengige av voksne uten at dette betyr at de ikke stiller spørsmål dersom dette er det beste for deres læring. Selv om autonomi i stor grad handler om elevene, og hvordan de selv oppfatter at de lærer best og deres selvstendighet, er det likevel ikke utført mange studier som undersøker hvordan elever oppfatter autonomi, eller i det hele tatt hva elevene tenker om ulike temaer i skolen. I undersøkelsene som blir presentert i boka viser svarene til flere av elevene at de ikke var vandt med å bli spurt om deres meninger, og flere av elevene opplevde det nærmest som ubehagelig fram til de oppdaget at det ikke ville få negative konsekvenser for dem. Inndelingen av kapittelet var også interessant, hvor det særlig var fokus på funnene av hva elevene mente om de ulike temaene som ble tatt opp knyttet til autonomi og metalæring. Det kom blant annet fram hvilke positive og negative sider det var ved at elevene fikk valgmuligheter i undervisningen, og hvordan dette påvirket dem (Hargreaves, 2017, s. 74–77).

### 3.2 Elever og læreres interesser i og holdninger til religionsfaget i skolen

I dette delkapittelet vil jeg presentere ulike studier gjort innenfor religionsfaget i skolen, som fokuserer på lærere og elever. Disse undersøkelsene er hovedsakelig svenske studier i form av større eksamensbesvarelser. Studiene viser ulike sider ved religionsfaget i skolen, og de viser også ulike fokuseringer. Jeg vil særlig hente inspirasjon fra måten disse studiene er blitt utført på, samtidig som jeg også ser på hva som blir undersøkt, og hvorfor. Det at det hovedsakelig er studenters arbeid som representerer elevers og læreres oppfatninger i religionsfaget i skolen, og i tillegg for det meste svenske studier, viser behovet for å undersøke ulike temaer også innenfor det norske religionsfaget. Jeg vil også legge til at det heller ikke er alle studiene som fokuserer på hverken kristendom eller islam, men at enkelte av dem gjør det. Det vil dermed variere om studiene blir presentert på grunn av tematikk eller metode og gjennomføring.

Som et første eksempel vil jeg trekke fram Veronica Franzke & Emma Åström (2018) sin eksamensbesvarelse om læreres prioriteringer i religionsundervisningen. I likhet med de norske læreplanene i KRLE og Religion og etikk, har også den svenske læreplanen gitt en særskilt plass til kristendommen i faget. Dette kan være problematisk i og med at den svenske skolen,

liksom den norske, også har som mål å være ikke-konfesjonell. Dette prinsippet blir dermed utfordret ettersom kristendom har en uttrykt særstilt plass innenfor religionsfaget (Franzke & Åström, 2018, s. 7).

Videre belyser de at det ikke er særlig mye av relevant litteratur rettet mot religionslæreren og hvilke tanker og valg som ligger bak undervisningen. De problematiserer dette, ettersom læreren er en sentral del av hvordan undervisningen faktisk blir utarbeidet og gjennomført (Franzke & Åström, 2018, s. 11). I sitt bakgrunnskapittel har de blant annet sett på filosofen Ulf Sjödin (1995) sin bok *En skola – flera världar: värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*, som undersøker og intervjuer lærere om deres tanker og prioriteringer i religionsfaget. Det trekkes også fram andre liknende studier, som har til felles at de undersøker læreres tanker og holdninger knyttet til deres undervisning i religionsfaget (Franzke & Åström, 2018, s. 13–16).

Etter å ha samlet inn svar fra ulike lærere på grunnskolenivå, konkluderer Franzke & Åström (2018, s. 48 f.) med at et flertall av lærerne som besvarte deres undersøkelse mener at å lære elevene forståelse for andre, og alle menneskers likeverd er noe av det viktigste med religionsfaget i skolen. De viser også til at kristendom er den religionen som blir prioritert høyest av de ulike religionene, samtidig som lærerne også i stor grad vektlegger livsspørsmål. De fant heller ikke noen særlig forskjell på skoler med mer religiøst mangfold blant elevene, i forhold til hvor mye tid som ble prioritert til de ulike religionene.

Lærerstudent Jenny Olsson skrev i 2006 en eksamensoppgave om elevers, læreres og skolelederes syn på religionsfaget i den svenske grunnskolen. Her fokuserer hun på generelle spørsmål om religionsfaget, og det relevante for meg å se på vil være spørsmålene og svarene til lærerne og elevene. Hun presenterer også en del interessant litteratur som jeg også ønsker å se nærmere på.

Olsson stiller noen av de samme spørsmålene til både lærere og elever, som for eksempel «Vad handlar religionskunskap om?» (Olsson, 2006, s. 15–22), og hun får svært ulike svar på spørsmålet fra elevene, både på de ulike årskullene, men også i forhold til lærerne. Det er interessant å se hvilke spørsmål som blir stilt, og hvilke svar elevene gir. Det er noe varierende i hvilken grad elevene klarer å svare på spørsmålene ettersom de er på grunnskolenivå. Det er likevel interessant å lese om hvilke tanker de har om religionsfaget generelt, og om de ville gjort noe annerledes eller om de opplever autonomi i undervisningen. Olsson undersøker også

elevenes interesse knyttet til religionsfaget, hvor svarene varierer fra «alt» til enkelte religioner eller tema (Olsson, 2006, s. 15–17).

Videre intervjuer Olsson også to lærere, og hun spør blant annet om hva «religionskunskap»<sup>10</sup> handler om, hvorfor det undervises om religion, hva læreren gjør for å oppnå kursplanens mål og hvilken undervisningsmetode som er best å bruke i «religionskunskap». I et av svarene som kommer fram på spørsmålet om hvilken undervisningsmetode som er best, trekker Lærer B fram at i mange tilfeller ville det å møte og snakke med andre mennesker fra forskjellige religioner være svært lærerikt for elevene. Dette kan stemme overens med religionsdidaktiker Robert Jacksons undervisningsmetode *The Interpretive Approach* som jeg kommer tilbake til senere i kapittel 6, Teoretiske perspektiver. Lærerne får også spørsmål om hvordan de tror elevene ser på «religionskunskap», hvor det eneste spesifikke som blir nevnt er «Gud og Jesus», mens den andre læreren ikke er sikker på om elevene, særlig de minste, er klar over at de i det hele tatt har faget, fordi det for mange oppleves som diffust eller lite klart hva det faktisk handler om (Olsson, 2006, s. 17–22). Dette spørsmålet er kanskje særlig interessant, da det viser hvordan lærere prøver å sette seg inn i elevers tenkemåter, og samtidig viser det også at disse konklusjonene ikke alltid stemmer.

### 3.3 Religionsdidaktikers undersøkelser om, og tanker og holdninger til religionsfaget og dets innhold

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning og litt generell religionsdidaktikk som kan knyttes til kristendom og islam, og undervisning knyttet til disse temaene. Som tidligere nevnt er det gjort lite forskning på undervisning og elevers interesse og holdning til undervisningen om kristendom og islam i en norsk kontekst, og det vil derfor være et mer generelt fagfelt som blir presentert her, samt internasjonale studier. Jeg har likevel funnet noen forskningsprosjekt som tar for seg temaer som kristendom og/eller islam i tilknytning til elevers holdninger. Jeg vil også påpeke at det finnes ulike forskningsprosjekter som tar for seg religiøse elevers oppfatning av deres egen religion i undervisning,<sup>11</sup> men ettersom disse studien fokuserer på religiøse barns oppfatning, faller de likevel litt utenfor hva jeg selv ønsker å fokusere på. Blant annet har, som jeg har nevnt, Ulf Sjödin gjort undersøkelser i den svenske

---

<sup>10</sup> «Religionskunskap» er det svenske navnet på faget som tilsvarer KRLE/Religion og etikk i den norske skolen.

<sup>11</sup> Se for eksempel von der Lippe, 2009; Nicolaysen, 2013.

skolen som knyttes til både elever og læreres tanker rundt «religionskunnskap», men også spesifikt knyttet til kristendom.

Sjödin publiserte i 1995 boka *En skola – flera världar*.<sup>12</sup> Boka baserer seg på et forskningsprosjekt gjort i den svenske skolen, som blant annet undersøkte elever ved videregående sitt syn på religion i skolen, deres syn på fritidsinteresser, livsspørsmål og samholdet. Funnene til Sjödin peker blant annet på forskjeller mellom jenter og gutter, samt om elevene går yrkesfag eller studiespesialiserende fag. Funnene peker på at det er vanligere at det er jenter som opplever religionsfaget som viktig, i motsetning til flertallet av guttene som opplever faget som uviktig. Det er også interessant å se at flertallet av elevene på yrkesfag mener at faget er uviktig. Kjønnfordelingen er også lik når det kommer til yrkesfag eller studiespesialisering. Et annet interessant funn er utviklingen fra en tidligere undersøkelse utført i 1971. Andelen elever som synes faget var viktig, men ikke engasjerende hadde vokst fra 17 til 30 prosent, altså nesten en dobling (Sjödin, 1995, s. 23–25).

Sjödin undersøkte også elevens holdninger knyttet til andre tema, som for eksempel livsspørsmål. Dette er spørsmål som kan omhandle fri vilje, menneskers verdi, rett og galt eller godt og ondt. Funnene til Sjödin viser at elevene var mer opptatt av slike spørsmål og tema, enn andre ting som blir tatt opp i undervisningen i «religionskunnskap». Ut fra undersøkelsen kommer det fram at livsspørsmål som er knyttet spesifikt til kristendommen og Bibelen ikke ble regnet som særlig viktige av flertallet av elevene. Det elevene derimot opplevde som viktige livsspørsmål var konkrete spørsmål som angikk dem, som for eksempel generasjonsforskjeller i hjemmet. Generelt var det mer konkrete spørsmål flertallet av elevene opplevde som viktige i faget. Også her skilles det mellom kjønn og hvilke programfag elevene hadde. Det var imidlertid ikke like stor forskjell mellom svarene her, og det er også særlig interessant at det – uavhengig av kjønn og studieretning – var enighet om at kristne livsspørsmål var nærmest uviktige (Sjödin, 1995, s. 35 f.).

I tillegg til å undersøke elevens holdninger undersøkte Sjödin også religionslæreres tanker og holdninger knyttet til «religionskunnskap». Det var stor enighet blant lærerne om at det var forskjell på undervisningen i yrkesklasser og studiespesialiserende klasser med tanke på det

---

<sup>12</sup> Denne boka ble allerede publisert i 1995, men er fremdeles en av få skandinaviske studier av elevens holdninger til religionsfaget.

pedagogiske. Et annet interessant aspekt ved denne forskjellen er at til tross for at lærerne opplevde en tydelig, og gjerne negativ, forskjell mellom de ulike linjene, var flertallet av lærerne likevel positive til læreplansendringen som gjorde at alle linjene skulle ha «religionskunnskap». Det ble også spurt om hva lærerne mente var det viktigste med faget, hvor flertallet av dem mente at det å hjelpe elevene i deres personlige utvikling (34 prosent) var det mest sentrale, mens det nest viktigste var å gi elevene faktakunnskaper (26 prosent) samt å hjelpe elevene å innse viktigheten av et personlig livssyn (25 prosent) (Sjödín, 1995, s. 114–120).

Et annet interessant aspekt som han undersøkte, var lærernes bilde av elevenes oppfatninger. Når lærerne ble bedt om å svare på hvor viktig de trodde elevene oppfattet religionsfaget, var det flere lærere som trodde at elevene var vesentlig mer positive til faget enn elevene faktisk var når det kom til allmennlinjene, mens det var likere svar blant lærere og elevene ved yrkeslinjene. Ved yrkeslinjene trodde flere av lærerne at elevene var mer negative enn det elevene selv gav uttrykk for, mens på allmennlinjer trodde lærerne at elevene skulle være mer positive enn de faktisk var. Inndelingen av svarene fra de andre undersøkelsene var målt ved «mild» og «sträng», hvor det var ulike metoder for å måle elevenes svar opp mot lærernes. Den milde målingen hadde en større margin for lærernes svar opp mot elevene, og det ble dermed enklere for lærerne å «treffe» innenfor elevene sine svar. Når det kommer til lærernes oppfatning av elevenes holdninger mot tema som kristendom, var det 68 prosent (studieforberedende) og 58 prosent (yrkesfag) av lærerne som svarte innenfor elevenes svar ved den milde utregningen, mens det var null prosent av lærerne som svarte riktig innenfor den strenge målingen ved både studie- og yrkesfag. Dette tyder på at lærerne hadde en viss peiling på hva elevene svarer, samtidig som de ikke treffer helt presist heller, da det er null prosent av lærerne som traff innenfor «sträng» margin (Sjödín, 1995, s.134 f.).

I 2017 kom boka *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* med religionsdidaktiker Geir Winje som redaktør. I denne boka har Winje og hans medforfattere tatt utgangspunkt i opplæringslovens formålsbestemmelse,<sup>13</sup> og i tillegg til å drøfte ulike problemstillinger knyttet til undervisning i KRLE/Religion og etikk generelt, har Winje også skrevet flere spesifikke kapitler som tar for seg noen av religionene i Norge i dag,

---

<sup>13</sup> §1-1. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forandra i menneskerettane (Lovdata, 1998).

samt kapitler som tar for seg undervisning om disse religionene. Religionene og livssynene som har fått egne kapitler er kristendom, islam, Human-Etisk forbund, buddhisme, hinduisme, sikhisme, bahá'í, Holistisk forbund og jødedom. Det er sentralt å påpeke at det er en vesentlig forskjell på antall sider tildelt de ulike religionene, noe som er gjort bevisst fra forfatters side ut ifra registrerte medlemstall i Norge (Winje, 2017b). Ettersom min masteroppgave fokuserer på kristendom og islam, er det disse to kapitlene jeg kommer til å se nærmere på, og presentere her, samt kapittelet som tar for seg religioner og livssyn i skolen.

Når det kommer til religioner og livssyn i skolen tar kapittelet for seg ulike forhold som lærere burde være oppmerksomme på, samt ulike problemstillinger som kan oppstå i et flerreligiøst klasserom. To ulike undersøkelser utført på Øst- og Vestlandet<sup>14</sup> viser lignende funn, nemlig at ungdommer med innvandrerbakgrunn i større grad identifiserer seg med religion, enn det ungdommer med norsk bakgrunn gjør. Vestlandsundersøkelsen viser også til at flere er positive til religionsundervisning i flerkulturelle klasser, men at de imidlertid er negative til religionsutøvelse i skolen, som bønnerom eller skolegudstjeneste (Winje, 2017c, s. 120 f.). Videre i kapittelet drøfter Winje ulike problemstillinger knyttet til skolens verdier versus ulike religiøse verdier. Dette er alt fra ulike skapelsesberetninger, til tanker knyttet til likestilling og likeverd i kontrast til den hinduistiske forståelsen av begrepet *dharma*. Samtidig presenterer forfatteren også ulike arbeidsmåter, som for eksempel å markere ulike høytider når disse er aktuelle. Det er likevel sentralt at dette ikke blir forvekslet med en feiring av høytiden eller det den representerer. Det er også sentralt å gi ut nok informasjon til både elever og foresatte, samt drøfte det med kollegiet. En kan også benytte seg av utforskende eller filosofisk samtale om ulike temaer, med ulike formål. Her er det imidlertid ifølge Winje sentralt å huske på fritaksretten til elevene, men det er ikke noe jeg går videre inn på i denne oppgaven (Winje, 2017, 123–130).

Når det gjelder undervisning knyttet til kristendom, trekker Winje fram at det er sentralt å vise til religionens interne mangfold, og til flere ulike konfesjoner eller trossamfunn. Han viser til en tabell med oversikt over antall medlemmer blant de største kristne retningene i Norge, og han presentert også en innledning til kristen tro, kult og etikk. Her tar han opp sentrale begrep som «dogmer», «evangelier» og «Messias». I tillegg gir han et lite overblikk over de fire evangeliene i Bibelen, samt likheter og forskjeller mellom disse. Paulus sine brev, i tillegg til

---

<sup>14</sup> Oslo-undersøkelsen: Øia & Vestel, 2014; Vestlandsundersøkelsen: von der Lippe, 2008.

«Herrens bønn» og «den gylne regel», blir også pekt på som sentrale deler i kristnes liv. Videre viser Winje til kristne høytider, hvor særlig jul og påske trekkes fram som sentrale. I forhold til den katolske kirken nevner han også helgendyrkelse. Etter dette blir det introdusert ulike kirkesamfunn som finnes i Norge, og kjennetegn på disse. Det er ulik mengde informasjon som blir lagt fram om de ulike trossamfunnene, men sentrale kjennetegn og litt om ulike tradisjoner blir nevnt hos samtlige. Dette kapittelet fungerer dermed som en oversikt hovedsakelig til lærere som driver med undervisning om kristendom (Winje 2017d, s. 173–193). Det er ikke noe spesifikt opplegg i kapittelet, men det gir en god oversikt over hva som er dagsaktuelt i Norge i dag, samt at det også trekkes linjer internasjonalt.

Kapittelet om islam har i stor grad samme oppbygging som kapittelet om kristendom. Det starter innledningsvis med historisk bakgrunn, tro, kult og etikk. Her blir blant annet profeten Muhammad og kort om hvordan Koranen ble åpenbart for ham, samt hans første år som profet, hvordan Koranen er bygd opp, og deretter utviklingen til islam etter Muhammads død, sharia, de fem søylene og islamsk etikk, kjønnsroller, ulike skoler innenfor islam samt statusen sharia har i ulike land. Når tema som sharia, islamisme og kjønnsroller tas opp er Winje i stor grad opptatt av å nøytralisere bildet medier lager av islam. Det foreslås spesifikt rettet mot undervisning å blant annet sammenligne islamisme som styresretning eller politisk ståsted med for eksempel Norges grunnlov eller norske politiske partiprogram som bygger på kristne verdier eller prinsipper. Videre skriver han om indre mangfold i islam, hvor sunni og sjia blir presentert. Deretter går han mer i dybden om de to hovedretningene, med mindre retninger innenfor disse igjen, samt hvor de er mest utbredt. Deretter går kapittelet inn på høytider, hvor *id al-fitr* og *id al-adha* blir trukket fram som de to viktigste, samt hva som feires under de ulike høytidene (Winje, 2017e, s. 194–206). Generelt gjennom kapittelet er det flere tips rettet mot lærere i undervisningssituasjoner. Winje mener at det kan være en god inngangsport å snakke om høytidene, samt være åpne om hvorfor noen av elevene er borte fra skolen ved disse høytidene når de aktuelle høytidene blir feiret.



## 4 Kilder

I dette kapittelet skal jeg kort introdusere de ulike primærkildene jeg har benyttet meg av. Dette er kilder som jeg har brukt for å besvare problemstillingene. Jeg skal først beskrive læreplanene «Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram» fra 2006 og 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2020),<sup>15</sup> deretter skal jeg presentere intervjuene, og til slutt spørreundersøkelsene.

### 4.1 Læreplanene RE06 og RE20

RE06 ble gjeldende i videregående skole fra og med 1. august 2006, og var gjeldende til og med 31. juli 2022. Den er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir). Læreplanen er gjeldende for fellesfaget Religion og etikk, som er et av fellesfagene ved studieforbereende linjer. RE06 er inndelt i seks hoveddeler: «Formål», «Hovedområder», «Timetall», «Grunnleggende ferdigheter», «Kompetansemål» og «Vurdering». Under hoveddelen «Formål» presiseres formålet med faget, hva faget skal legge vekt på, respekt for andre mennesker og deres meninger, religioners og livssyns plass i samfunnet, samt at faget skal gi rom for den enkelte elevs refleksjoner over livstolkings- og holdningsspørsmål. Dette er en generell del, som ikke nevner noen spesifikke religioner eller livssyn.

«Hovedområder» inkluderer underrubrikkene «Religionskunnskap og religionskritikk», «Islam og en valgfri religion», «Kristendommen» og «Filosofi, etikk og livssynshumanisme». I denne delen blir de ulike temaene som tas opp i RE kort forklart, hva som blir vektlagt og andre presiseringer, som at kristendom ikke kan inngå som en valgfri religion, da dette allerede er et eget tema. Det presiseres også om fokuset er globalt, nasjonalt og lokalt, samt om det er fortid eller nåtid. Hoveddelen «Timetall» presiserer hvor mange timer RE skal ha i løpet av et år, og er oppgitt i 60-minutters enheter. Gjennom det tredje året videregående skal elevene gjennomgå 84 timer med RE, som tilsvarer litt mer enn 2 timer i uka.<sup>16</sup> Den neste hoveddelen er «Grunnleggende ferdigheter». Her nevnes de grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy fram. Det blir også presisert hvordan disse ferdighetene skal brukes i RE. Det er altså spesifikke deler av grunnleggende

---

<sup>15</sup> Forkortet RE06 og RE20

<sup>16</sup> Et skoleår skal ha minimum 38 skoleuker, altså 190 skoledager. Dette er et minimumskrav, og det finnes dermed enkelte skoler som velger å ha noen dager mer. Dette for å sikre at elevene får den undervisningen de har krav på, i tilfelle uforutsette ting skulle skje som gjør at skolen må endre skoleruten (Utdanningsdirektoratet, 2007).

ferdigheter som kan knyttes til og naturlig brukes innenfor RE som blir trukket fram. Som eksempel trekkes det å kunne «bruke statistikk, tabeller og annet tallmateriale» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3) under den grunnleggende ferdigheten å kunne regne. Det siste hovedområdet er «Vurdering», tar for seg de ulike vurderingsformene det er i faget, som er standpunktvurdering og mulighet for muntlig eksamen.

Hoveddelen «Kompetansemål» har de samme underrubrikkene som «Hovedområder», men her blir de spesifikke kompetansemålene som elevene skal kunne etter Vg3 presisert. «Religionskunnskap og religionskritikk» har i alt sju kompetansemål, som blant annet ser på geografisk utredelse, definisjoner av religion, Ninian Smart sine dimensjoner ved religioner og ulik form for religionskritikk. «Islam og en valgfri religion» har også sju kompetansemål, som blant annet tar for seg sentrale og viktige trekk i religionen og dens etikk, tolkning av sentrale tekster og drøfting av religionens syn på andre religioner. «Kristendommen» har ni mål, som tar for seg tema som sentrale trekk, konfesjonelle utforminger og syn på kjønn og kjønnsroller. Den siste underrubrikken «Filosofi, etikk og livssynshumanisme» har ni kompetansemål som tar for seg europeisk filosofihistorie og hovedtanker, hovedtanker i kinesisk eller indisk filosofi og sentrale trekk ved livssynshumanismen. Totalt er det 32 kompetansemål.

Den gjeldende læreplanen, RE20, ble tatt i bruk fra 1. august 2022. Dette skoleåret er altså første gang denne planen blir brukt, til tross for at den ble fastsatt allerede i 2019. Dette fordi kullene som hadde startet på videregående skole med RE06, skulle undervises i samsvar med den læreplanen. De nye læreplanene i andre fag, som norsk eller matematikk, har vært brukt siden august 2020. RE20 har færre hovedtema, men flere større tema med egne underrubrikker enn det RE06 hadde. Den nye læreplanen har tre hovedtema, «Om faget», «Kompetansemål og vurdering» og «Vurderingsordning». Under «Om faget» blir «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer» og «Grunnleggende ferdigheter» tatt opp. «Fagets relevans og sentrale verdier» tar for seg hva den større hensikten med faget er, hvilke ferdigheter og holdninger elevene skal sitte igjen med etterpå, og legger vekt på å fremme elevenes evne til refleksjon og forståelse i møte med et mangfold av mennesker, elevenes evne til etiske refleksjoner, og skal også utvikle elevenes dømmekraft.

Under «Kjerneelementer» er det flere underrubrikker, den første er «Kjennskap til religioner og livssyn», som kort forklarer hva elevene skal kunne om religioner og livssyn, blant annet å kunne utforske religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt, samt på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Her nevnes også begrepet «kulturarv». Neste underrubrikk er «Utforsking av

religioner og livssyn med ulike metoder», som presiserer at religioner og livssyn skal undersøkes ved hjelp av ulike metoder, samt at analyse og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt er en sentral del av faget og elevenes forståelse og utvikling. «Utforsking av eksistensielle spørsmål» er neste underrubrikk, som presiserer at faget skal gi plass til at elevene kan reflektere og diskutere sammen gjennom å utforske eksistensielle spørsmål, samt det å forholde seg til uenigheter innad i klassen. Det neste kjerneelementet er «Kunne ta andres perspektiv». Her skal faget både gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger, og dette skal videre utvikle elevenes interesse og respekt for andre mennesker. Her presiseres også diverse tema som skal inngå, blant annet samiske perspektiver, mangfoldskompetanse, kjønn og funksjonsevne. Det siste kjerneelementet som inngår i faget, er «Etisk refleksjon». Her skal elevene kunne identifisere og drøfte etiske og moralske dilemma og spørsmål, ved å ta i bruk egne erfaringer, evne til innlevelse og forskjellige etiske modeller og begreper.

Neste tema under «Om faget», er «Tverrfaglige tema», som har tre underrubrikker. Den første er «Folkehelse og livsmestring», som handler om å stille spørsmål til identitet og å knytte dette opp til spørsmål om hva som er et godt liv, grensesetting, samt det å kunne håndtere utfordringer i livet. Den andre underrubrikken her er «Demokrati og medborgerskap», som tar for seg elevenes evne til å ta andres perspektiv, drøfte utfordringer knyttet til tema som ytringsfrihet, og det å kunne problematisere makt og utenforskap. Den tredje og siste underrubrikken til «Tverrfaglige tema», er «Bærekraftig utvikling». Her skal elevene kunne drøfte rundt spørsmål knyttet til naturen, menneskets plass i den, og framtid og ressursbruk. I tillegg skal elevene også knytte religioner og livssyn sine perspektiver til disse temaene.

Det siste tema under «Om faget», er «Grunnleggende ferdigheter». Her er det fem underrubrikker, som tar for seg ulike ferdigheter elevene skal lære seg på tvers av fag. Dette er muntlige ferdigheter, skriveferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter. Alle disse skal knyttes spesifikt opp til RE, og hvordan elevene skal anvende disse ferdighetene for å kunne forstå, reflektere og bruke ulike redskaper for å undersøke ulike religioner og livssyn.

Videre kommer «Kompetansemål og vurdering», med underrubrikkene «Kompetansemål og vurdering Vg3», etterfulgt av en liste med 14 kompetansemål elevene skal ha vært gjennom etter endt Vg3. Her er det ingen underrubrikker som deler opp de ulike temaene, og det er også få religioner som spesifikt blir nevnt. Målene blir blant annet knyttet til hvordan religion inngår

i historiske endringsprosesser, majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver, samspill mellom politikk og religion, menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologi og problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering. Videre kommer underrubrikkene «Underveisvurdering» og «Standpunktvurdering»; disse vurderingsformene har ulike formål med tanke på elevenes læring i faget. Elevene blir blant annet vurdert ut ifra om de tar i bruk de ulike metodene som blir brukt i undervisningen for å utforske og reflektere, samt det å ta andres standpunkt. Det påpekes også at det er lærers ansvar å legge til rette for elevmedvirkning og stimulere lærelyst blant elevene, samt være i dialog med elevene om hva elevene selv synes de får til, og deretter videre gi veiledning til elevene. Standpunktvurderingen er den samlede vurderingen lærer gjør av elevens arbeid og læring i løpet av hele faget.

Den siste hoveddelen er «Vurderingsordning», med underrubrikkene «Standpunktvurdering», «Eksamen for elever» og «Eksamen for privatister». Denne delen tar for seg formelle krav, som at elever som går studieforberedende utdanningsprogram skal ha én standpunkt karakter, at eleven kan trekkes opp i muntlig eksamen og personer som tar faget som privatist skal ha muntlig eksamen. Jeg skriver videre om metoden jeg har valgt for dokumentanalyse i kapittel 5, Metode, mens analysen av læreplanene RE06 og RE20 står i kapittel 7, Analyse.

## 4.2 Intervju

Jeg foretok seks intervju av lærere som underviser i RE ved videregående skoler i Bergen med omegn. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervju, hvor jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Jeg rekrutterte de seks lærerne gjennom e-poster til skolene, som de selv valgte å svare på. Intervjuene varte mellom 35 og 45 minutter. Lengden ble bestemt av hvor mye lærerne selv ønsket å dele og fortelle, og hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Samtlige av lærerne viste stor interesse overfor den nye læreplanen, og trakk ofte linjer fra den og sammenlignet med hvordan de tidligere hadde lagt opp undervisningen. Dermed ble også læreplanene, som jeg presenterte i forrige delkapittel, inkludert i intervjuguiden. Jeg la til to spørsmål etter at det første intervjuet var gjennomført til intervjuguiden, som jeg hadde brukt som oppfølgingsspørsmål der. En viktig rolle intervjuene spilte, var som en nøkkel til det videre arbeidet med prosjektet, refleksjoner rundt problemstillingene og hva jeg burde spørre elevene om. I tillegg ga intervjuene et variert innblikk i ulike måter å tenke på når det kommer til gjennomføring og planlegging av undervisning om islam og kristendom. Jeg skriver mer om valg av metode, gjennomføring, og funn i kapittel 5, Metode, og kapittel 7, Analyse.

### 4.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsene ble besvart av elevene til samtlige av lærerne som ble intervjuet. Det varierte hvor mange klasser lærerne hadde, men totalt var det 137 elever som svarte på spørreundersøkelsen. Når jeg utviklet spørreundersøkelsen prøvde jeg å være bevisst på at det var elever som skulle svare på den, samt at den skulle være tilpasset den enkelte klasse og undervisningen de får i kristendom og islam. Dette gjorde jeg ved å se på hva læreren for klassen hadde svart i intervjuene, for så å bruke dette aktivt både i spørsmålsformuleringene og svaralternativene. Jeg valgte å kombinere flersvarsalternativ, ja/nei-spørsmål, åpne svar, og gradssvar, samt å være oppmerksom på at det for eksempel ikke kom for mange åpne spørsmål, hvor elevene måtte skrive inn sitt eget svar, på rad. Dette fordi jeg ønsket å minimere faren for at elevene skulle bli lei av å måtte skrive selv, og at de derfor skulle svare veldig kort eller lot være å svare i det hele tatt. Å prøve å tenke som en elev i Vg3 preget i stor grad hvordan jeg utarbeidet spørreundersøkelsen. Jeg skriver mer utdypende om dette i kapittel 5: Metode, og om funnene i kapittel 8: Analyse.

## 5 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere de ulike metodene jeg har benyttet: dokumentanalyse, intervju og spørreundersøkelse. Jeg vil også nevne litt om hvordan jeg har analysert dataene jeg har samlet inn, for å kunne tolke disse. I tillegg til å gjøre rede for metodene jeg har brukt og hvordan jeg har gjort dette. Jeg skal også gi eksempler på ulike utfordringer knyttet til disse metodene generelt. Jeg skal også drøfte hvilke utfordringer jeg har hatt, og når jeg har brukt dem, samt hva dette kan si for resultatene. Jeg vil først komme med noen forskningsetiske refleksjoner, deretter kort begrunne hvorfor jeg har valgt de nevnte metodene, hvorfor jeg valgte å undersøke lærere og elever, og hvorfor jeg valgte å gjøre dette i Bergen med omegn. Grunnen til at jeg har valgt å ha forskningsetiske refleksjoner før de nevnte metodene, er fordi disse tankene og etiske hensynene speiler mange av de metodiske valgene jeg har tatt. For eksempel er en viktig grunn til at jeg valgte å ikke gjøre undersøkelsene mine på ungdomsskolen at elevene da er under 18 år, og det vil da være flere og større utfordringer knyttet til de etiske perspektivene. Et annet aspekt av valget om å ha de etiske refleksjonene tidlig i kapitlet er at dette var noe jeg tidlig i prosessen satte meg inn i.

## 5.1 Forskningsetiske refleksjoner

De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har utviklet retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, som deles inn i fem overordnede deler; (a) forskerfellesskapet, (b) hensyn til personer, (c) grupper og institusjoner, (d) oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere, og (e) forskningsformidling. I tillegg til disse har de også noen generelle normer som er sentrale innen forskningsetikken. Den første er *sannhetsnormen*, som bygger på prinsipper som sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet. Dette er en forutsetning for å sikre forskningens kvalitet og pålitelighet. I tillegg er det overordnede *metodologiske normer*, som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvnbarhet, samt *institusjonelle normer* som skal gjøre forskningen åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Generelle normer i samfunnet kommer også inn her, som blant annet grunner i menneskeverdet, og som skal kunne bidra til et velfungerende, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2021). Disse leste jeg gjennom tidlig i prosessen, for å vite hva jeg måtte være oppmerksom på, samt for å vite hvilke hensyn jeg måtte ta med tanke på deltakerne.

Når det kommer til NESH sin andre overordnede del, hensyn til personer, var det flere tiltak jeg gjorde for å sikre både lærerne jeg intervjuet, men også deres elever. Informert samtykke fra lærerne samlet jeg inn fysisk før intervjuene. Da hadde jeg med meg samtykkeskjemaet, samt informasjonsskrivet utarbeidet i tråd med NSD (se Vedlegg 1). Dette sendte jeg også på e-post på forhånd, slik at de hadde mulighet til å lese gjennom tekstene. Jeg tok opp intervjuene ved hjelp av diktafon. Disse ble slettet fra diktafonen etter de var transkribert, men oppbevart i UiB sine skylagringssystemer en stund etterpå. Dette fordi det var noen ting jeg ønsket å gå tilbake og dobbeltsjekke at jeg hadde transkribert korrekt. Når dette var sjekket, ble de også slettet fra skylagringen. Lydfilene ble lagret med lærernes egne koder, og nøkkeldokumentet ble lagret i en annen passordbeskyttet mappe i skylagringen. De transkriberte intervjuene ble lagret på min egen private PC. De signerte samtykkeskjemaene til lærerne ble oppbevart innelåst hjemme hos meg. For å beskytte lærernes identitet ble de etter hvert også gitt fiktive navn for å få et mer naturlig forhold til de i teksten. Disse navnene og kodene ble ikke skrevet ned noen plass, men kun husket av meg.

Gjennom UiB kunne jeg brukt deres eget forskningsetiske organ RETTE, men jeg valgte å søke godkjenning direkte til NSD (nå Sikt). Dette fordi jeg ønsket å undersøke også elever, og syntes dette var et ekstra kritisk punkt. Selv om alle elevene var over 18 år, har de fortsatt ekstra

rettigheter som elever. Jeg fikk søknaden godkjent både til å intervjuere lærere og la elevene svare på en spørreundersøkelse. I utgangspunktet hadde jeg skrevet i søknaden til NSD at jeg kom til å samle inn underskrifter fra elevene også. Dette gikk jeg derimot likevel bort fra, da jeg ikke ønsket å få noen av elevene sine navn, for å øke deres personvern. Jeg var imidlertid usikker på om det at elevene svarte på spørreundersøkelsen var bekreftelse nok i seg selv, og tok derfor kontakt med min kontaktperson i NSD for veiledning. I samråd med hen la jeg inn et spørsmål om samtykke i begynnelsen av spørreundersøkelsen, som elevene måtte krysse av på, og for å gi sitt samtykke måtte elevene svare ja på dette spørsmålet. I tillegg til å presisere i det faktiske spørsmålet<sup>17</sup> at det var frivillig å delta, fikk de også utdelt et eget informasjonsskriv (se Vedlegg 2) som var tilpasset deres språk og forståelse. Dette er ifølge NSD et krav når det kommer til å få et informert samtykke.

## 5.2 Valg av metode og utfordringer knyttet til metodene

Tidlig i prosessen med valg av metode vurderte jeg å ta i bruk observasjon. Da hadde intervju og eventuelt spørreundersøkelse fungert som supplement til det jeg hadde observert. På grunn av den langvarige streiken, innså jeg imidlertid at dette ikke kom til å la seg gjennomføre. Fordi det tok lang tid å komme i kontakt med lærerne, ettersom undervisningen deres etter endt streik ikke ble gjennomført som normalt, så jeg meg derfor nødt til å gå bort fra observasjon som metode. Jeg tror imidlertid at dette kunne gi interessante funn, og en enda bredere forståelse av hvordan lærere og elever samhandler i undervisningen, og sammenlignet undervisningen. Jeg hadde da også kunnet sammenligne planene lærerne hadde, med hvordan denne faktisk ble gjennomført. I tillegg tror jeg også det kunne vært interessant å få et utenfraperspektiv på undervisningen, og kombinere dette med lærernes og elevenes innenfraperspektiv.

Jeg har valgt en tredelt metodologisk tilnærming. Dette for å på best mulig måte kunne svare på problemstillingene. Intervju ble brukt for å undersøke hva lærere tenkte om sine egne didaktiske valg, hva de tenkte om elevers oppfatninger om og holdninger til islam og kristendom, samt refleksjonene deres rundt RE20 i henhold til de nevnte temaene. Dersom jeg kun skulle valgt intervju, hadde jeg bare kunnet undersøke hva lærere tenkte, og hva de trodde at elevene tenkte. Derfor valgte jeg i tillegg å gjennomføre en spørreundersøkelse med elevene til lærerne jeg intervjuet, for at denne kunne bekrefte, eller eventuelt avkrefte, det lærerne hadde

---

<sup>17</sup> «Minner om at det er frivillig å delta i denne spørreundersøkelsen. Samtykker du til å delta i spørreundersøkelsen?»

fortalt i intervjuene. Disse to metodene fungerer dermed som støtte til hverandre, og gjør det mulig å sammenligne hva lærere og elever vektlegger når det kommer til undervisning. Ettersom læreplanen er med på å bestemme hvordan lærerne legger opp undervisningen, ønsket jeg også å undersøke hva læreplanen sier om undervisning om kristendom og islam. For å forstå lærernes didaktiske valg, synes jeg dermed også at å se på læreplanen ville gi en dypere forståelse av hva lærerne tenker og vektlegger når de planlegger egen undervisning. Jeg har altså valgt en tredelt metodologisk tilnærming for å kunne se på flere aspekter, kunne gå mer i dybden på hva som ligger bak lærernes didaktiske valg, og for å kunne sette dette opp mot elevenes opplevelse av RE. Videre skal jeg utdype mer hvorfor jeg har valgt den enkelte metode.

Dokumentanalyse har jeg valgt å ta med som et supplement til intervju og spørreundersøkelse. Hovedgrunnen til at denne metoden ble inkludert i prosjektet var at det, som nevnt ovenfor, gjennom intervjuene – og mine erfaringer som lektorstudent – kom tydelig fram at læreplanen er viktig når lærerne begrunner sine didaktiske valg. I tillegg ble den nye læreplanen, RE20, gjeldende i RE først dette skoleåret (2022/2023), og jeg tenkte at det ville være interessant å finne ut hvordan lærerne oppfattet denne sammenlignet med den tidligere læreplanen, RE06. Samtlige lærere som jeg intervjuet kom inn på RE20, både fordeler og ulemper, av seg selv. Jeg hadde ikke med spørsmål som var spesifikt tilknyttet RE20 i den første versjonen av intervjuguiden, men la til et spørsmål om den etter det første intervjuet da den nye læreplanen tydelig var noe som var viktig. I tillegg var det flere av lærerne som ofte snakket om forskjellen på religionsfaget tidligere, og hvordan det har blitt eller kan se ut med den nye læreplanen. Derfor ønsket jeg å utforske dette, og undersøke hvilke forskjeller det faktisk er mellom de to læreplanene.

Jeg valgte å intervju lærere for å kunne finne ut hva de tenkte om egen undervisning og sine egne didaktiske valg. Når en ønsker å få fyldige og omfattende kunnskaper om folks personlige meninger, erfaringer eller tanker generelt, er intervju en velegnet metode (Luhrmann, 2021, s. 346; Thagaard, 2018, s. 89). Årsaken til at jeg valgte semistrukturerte intervjuer, var fordi jeg ønsket å kunne legge til tema, spørsmål, og tanker ut ifra hvor lærerne styrte samtalen underveis. På forhånd hadde jeg en viss pekepinn om hvilke spørsmål jeg kunne stille for å finne ut hvordan lærerne la opp undervisning tilknyttet islam og kristendom, men hver enkelt lærer ville naturligvis ha sine egne metoder og teknikker for at deres undervisning skulle fungere for den enkelte elev og klasse. Dermed var det essensielt for meg at jeg ikke låste meg til en intervjuguide, men lot lærerne styre samtalen mot de temaene de mente var viktige.



Hva elevene tenker, og hvilke holdninger de har om religionene islam og kristendom i en undervisningssammenheng har det ikke vært så mye litteratur om i kursene i religionsdidaktikk jeg har tatt, og jeg ønsket derfor å utforske denne tematikken gjennom en spørreundersøkelse blant elever. Å intervjuere elever hadde også vært mulig, men jeg ønsket å finne ut hva flest mulig elever tenkte, ettersom det er veldig individuelt hvordan elever oppfatter undervisningen. Jeg konkluderte derfor med at en kvalitativ spørreundersøkelse i hver klasse til lærerne som ble intervjuet ville fange opp både holdningene, men også forskjellene blant elevene i den enkelte klasse, uten at det ville kreve en for omfattende arbeidsinnsats. Jeg har også tidligere erfaringer med spørreundersøkelser gjennom aksjonsforskning i pedagogikk, og synes dette er en god metode å bruke i klasseromssammenheng. Ved å undersøke elevenes holdninger og tanker på denne måten, ville det også bli mulig å sammenligne svarene til elevene om undervisningen, med de tanker og begrunnelser lærerne hadde om sin egen undervisning.

Lærere og elever har verdifull kunnskap som er vanskelig å få tak i fra noen andre, når det kommer til det jeg skal undersøke: hvilke didaktiske valg lærere tar, og hvordan elever opplever undervisningen om kristendom og islam. Derfor valgte jeg å intervjuere og ha spørreundersøkelse med disse. Det er lærerne selv som best kan begrunne sine egne valg. Selv om skoleledere, politikere eller til og med kvinnen og mannen i gata kan mene noe om hvordan undervisningen burde gjøres, hva som burde læres om, eller hvilke strategier en kan velge for at elevene skal lære om et tema, er det til syvende og sist lærerne – som sitter med mellom fire og fem års utdanning – som har den beste kompetansen. Derfor er lærere gode informanter både til å undersøke hva de gjør i klasserommet, og hvilke faglige begrunnelser som ligger bak, altså de didaktiske valgene. Det er likevel ikke alle planer og opplevelser av egen undervisning som nødvendigvis stemmer overens med elevenes oppfatninger. Derfor ønsket jeg også å forsøke å finne ut hva elevene til lærerne som jeg intervjuet tenker om undervisningen om kristendom og islam. På denne måten kunne jeg til en viss grad finne ut om lærernes opplegg faktisk er vellykket i den grad elevene synes det er lærerikt og interessant.

Grunnen til at jeg valgte å fokusere på Bergen med omegn var hovedsakelig praktisk. Til tross for at koronapandemien har vist oss at det er mulig å gjennomføre mye digitalt, inkludert intervjuer, var dette noe jeg ikke ønsket. Intervju er en krevende oppgave, og jeg ønsket å minimere faktorer som kunne spille inn på utførelsen, blant annet at intervjuene da kunne bære preg av den velkjente, noe kleinte stemningen et digitalt møte eller intervju kan bringe med seg. Gjennom november vurderte jeg om jeg skulle utvide søket til Stavanger med omegn også.

Dette fordi jeg er fra Stavanger, og det ville derfor være enkelt å gjennomføre fysiske intervjuer, uten at dette hadde krevd for mye ressurser og planlegging fra min side. I tillegg kunne jeg benyttet meg av eget nettverk i større grad enn det jeg hadde mulighet til i Bergen. I slutten av november fikk jeg imidlertid nok fysiske intervjuer i Bergen med omegn til at det ikke ble nødvendig med flere informanter, og jeg tok derfor ikke kontakt med lærere i Stavanger.

### 5.3 Dokumentanalyse

Hva som skal defineres som et dokument kan være utfordrende å avgjøre, fordi det er vanskelig å sette grensen for hva som skal og hva som ikke skal defineres som et dokument. De britiske sosiologene Grace Davie og David Wyatt skriver at det finnes generelt aksepterte definisjoner, som for eksempel at det er en tekstbasert kilde, både på papir og digitalt. Dette kan være personlige brev, offentlige dokumenter eller diverse elektroniske kilder (Davie & Wyatt, 2022, s. 246). Historikerne Kristin Asdal og Hilde Reinertsen ved TIK, Senter for Teknologi, innovasjon og kultur, Universitet i Oslo, publiserte i 2020 boka *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (2020). I denne boka defineres et dokument ut ifra den franske bibliotekaren Suzanne Briet sin definisjon som «ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Briet, 2006 [1951], s. 10).<sup>18</sup> Forfatterne peker på to sentrale trekk ved denne definisjonen, det første er at et dokument alltid forutsetter en aktiv handling, altså at det dokumenterer noe. Dette forklares ved å se på verbene som brukes i definisjonen; disse handlingene (bevare, nedtegne, representere, gjenskape og påvise) er gjort av en grunn. For det andre understreker de at et dokument er relasjonelt ved at det binder seg til noe annet enn seg selv. Et dokument er en integrert del av omgivelsene sine, og det er dermed sentralt også å sette dokumentet i en kontekst (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15 f.). Når det kommer til de to siste læreplanene i RE, har begge disse hatt samme formål for sin nedtegnelse; altså å si hva RE skal inneholde faglig sett. Ved å analysere disse, kan vi imidlertid se at hvordan RE skal se ut som fag og hva det skal innebære, har endret seg i løpet av disse 16 årene det er mellom læreplanene ble tatt i bruk.

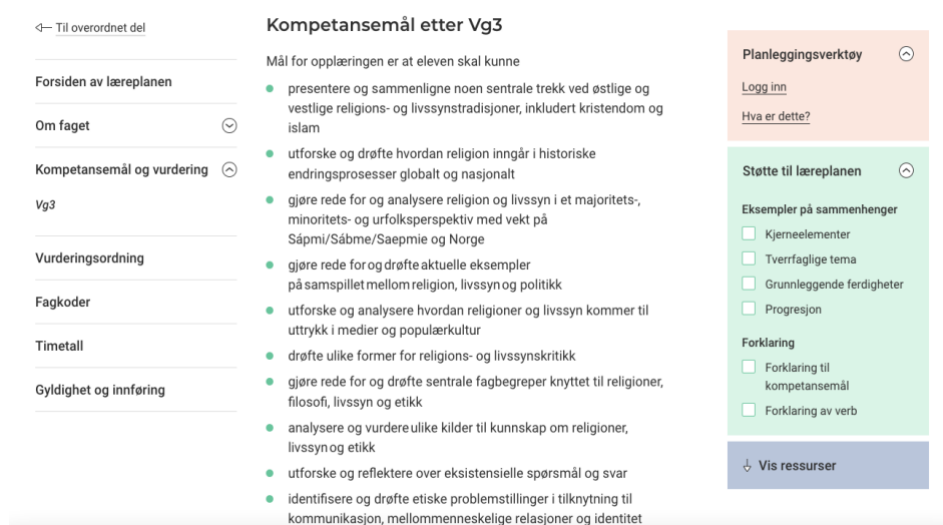
Å undersøke konteksten til dokumenter er også sentralt når det kommer til selve analysen, fordi konteksten påvirker hvordan dokumenter blir og har blitt lest, brukt og forstått. Det er derfor ikke bare selve dokumentet som gir grunnlag for dokumentanalysen, men også hvordan det har

---

<sup>18</sup> Asdal & Reinertsen sin oversettelse, 2020, s. 15.

blitt til, og hva dokumentet videre har ført til (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 21 f.). For mine egne undersøkelser, vil en viktig del av dokumentanalysen være å se hvordan lærerne kan ha tolket læreplanen. Hvilke valg de tar når det kommer til undervisning, hva de tenker burde være inkludert og hvordan de legger den opp, er i stor grad styrt av læreplanen. Davie og Wyatt (2022, s. 246 f.) påpeker at dokumenter først og fremst er noe vi bruker, og som har ulike formål, og det er dermed sentralt å ta i betraktning at dokumentene som analyseres er «sosiale produkter». Å arbeide med dokumenter handler som nevnt dermed ikke bare om analysen av selve dokumentet, men også om å ta i betraktning hvordan det har blitt produsert, brukes og hvilken funksjon det har eller har hatt.

Ettersom læreplanene er offentlig tilgjengelig materiale og offisielle dokument, vil jeg nevne noe om dokumentanalyse av denne formen for dokumenter. Davie og Wyatt (2022, s. 249 f.) beskriver i sitt kapittel hvordan offentlige dokumenters tilgjengelighet gjør at de er mindre problematiske med tanke på forskningsetikk ettersom de allerede er dokumenter som offentligheten har tilgang på. Det er også sentralt å trekke fram den digitale siden ved dokumenter, noe som aktualiseres av begge arbeidene jeg benytter meg av (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 189). Ifølge Asdal og Reinertsen inkluderer digitale dokumenter både elektroniske versjoner av dokumenter i papirform, men også dokumenter som både skapes og brukes digitalt. I tillegg til tekst, åpner også det digitale opp for å inneholde mer enn tekst eller bilder, som for eksempel lyd eller videoer. Digitale dokumenter knytter seg også til omverdenen på en annen måte enn ikke-digitale dokumenter ved at det er mulig å stadig redigere dem, og å legge inn lenker som en kan følge til andre institusjoner, tekster eller aktører. Når det kommer til læreplanen, er denne knyttet opp til Utdanningsdirektoratet (Udir) sine nettsider. I tillegg har også nettsiden ulike lenker en kan følge videre, som til diverse ressurser til lærerne som bruker denne læreplanen (Figur 5.1). I min analyse vil jeg blant annet se på hva disse ressursene har å si for tolkning av læreplanen.



Figur 5.1: Skjermbilde av læreplanen i RE fra Udir sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Didaktiker Svein-Erik Andreassen og masterstudentene Daniel André Edvardsen, Jørgen Rafaelsen og Ola Rismo ved UiT Norges arktiske universitet, publiserte i 2018 en artikkel hvor de foretok seg en analyse av læreplanen i kroppsøving. Jeg har fra denne artikkelen hentet inspirasjon til hvordan en kan analysere læreplaner (Andreassen, et al., 2018). I denne artikkelen har de delt kompetansemålene i handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Dette var noe av det første jeg gjorde når jeg skulle starte på analysen (se tabell 7.1–3 i kapittel 7.1). Dette gjorde jeg for å konkretisere det læreplanene formidlet, og enklere kunne tolke hva hensikten med læreplanmålene skulle være.

I dokumentanalysen valgte jeg å hovedsakelig fokusere på de konkrete læreplanmålene for kristendom og islam i RE06, mens jeg i RE20 ser på alle læreplanmålene. Dette fordi det i LK06 er tydelig adskilte temaer med de ulike religionene, mens det i RE20 ikke er en slik inndeling. I analysen av RE20 har jeg også sett på noen av ressursene som ligger under «Støtte til læreren» fra Udir sine nettsider. Her er det blant annet forklaringer på de ulike verbene som er brukt, og hva som skal legges i disse. Jeg kommer tilbake til dette i analysen. For å knytte dokumentanalysen sammen med intervjuene og spørreundersøkelsene, er analysen så konkret som mulig. Det jeg ønsket å hente ut av dokumentanalysen var hvordan den blir brukt av lærerne jeg intervjuet, og om det eventuelt var ulike tolkninger av den blant lærerne.

## 5.4 Intervju

Antropolog Tanya Marie Luhrmann definerer et intervju som en samtale mellom to personer, hvor intervjueren stiller spørsmål til personen som blir intervjuet. I tillegg påpeker hun også at

ikke alle intervjuer har like klare rammer i forskningssammenheng som for eksempel under et jobbintervju (Luhmann, 2022, s. 345). Også kulturviter Trude Fonneland skriver at intervju som metode krever mer av intervjueren enn det folk flest tenker. En må være i stand til å legge bort sine egne fordommer, og være åpen for det en faktisk møter når en intervjuer, ikke det en *tror* en skal møte (Fonneland, 2006, s. 224). Psykologene Steinar Kvale og Svend Brinkmann påpeker i tillegg et annet viktig kjennetegn på intervju, altså den asymmetriske relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Dette blant annet fordi intervjuet er en dialog styrt av intervjueren; det er en instrumentell dialog, og intervjueren er den eneste av de to partene som er med å fortolke materialet. Videre mener de det er intervjueren som bestemmer hva samtalen skal handle om, når samtalen skal gå videre til neste tema og når svarene eventuelt er tilstrekkelige nok (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51 f.). Sosiologen Tove Thagaard påpeker imidlertid at denne asymmetriske relasjonen ikke innebærer at deltakeren ikke har noe kontroll over situasjonen. Hen kan velge hvor mye eller lite som skal deles (Thagaard, 2018, s. 92). Dette kom også tydelig fram under mine egne intervjuer. Selv om det var jeg som styrte samtalen, var det forskjeller mellom hvor mye informantene valgte å fortelle og utdype utover akkurat det jeg spurte om.

Luhmann (2022, s. 355) diskuterer diverse utfordringer knyttet til intervju som metode. Dette gjelder blant annet problemer knyttet til selvrapportering, og hun trekker fram at det både er utfordringer knyttet til informanter sin positive og negative selvoppfattelse. Dette fordi vi mennesker ikke nødvendigvis har en god eller korrekt forståelse av hvordan andre oppfatter oss, eller hvordan vi framstår utad. Dette kan dermed by på utfordringer dersom intervjuobjektet informerer om en ting, som i realiteten er delvis eller helt feil. I mitt tilfelle ble dette til en viss grad sikret, da jeg ønsket å høre med lærere hva de oppfatter om sin egen undervisning og hvordan de styrer denne, men jeg hørte også med elevene hvordan de oppfatter undervisningen til lærerne. På denne måten kunne jeg sammenligne hvordan lærerne oppfatter og begrunner sin egen undervisning med elevenes oppfatning av den samme undervisningen. Selv om jeg forsøkte å løse utfordringene knyttet til selvrapportering, vil dette likevel kunne være en mulig feilkilde, som jeg har tatt hensyn til i analysen av intervjuene.

Når det kommer til antall informanter, påpeker Fonneland at det ikke er noen fasit, særlig ikke når en driver med kvalitative undersøkelser. Hun mener det er bedre å ha to dype intervjuer hvor en virkelig får hentet ut all informasjonen en trenger pluss litt til, enn å intervju 10 personer hvor en bare får fram litt fra hver informant. Dette gjelder særlig i mindre oppgaver, som

bachelor- og masteroppgaver, som ikke skrives over en særlig lang periode. Det vil likevel være sentralt å få mange nok informanter, slik at en kan få et bredt bilde av det en ønsker å undersøke (Fonneland, 2006, s. 225 f.). Ettersom formålet med mine undersøkelser ikke er å generalisere praksisen i Religion og etikk, eller finne ut av hva den typiske meningen til elever er, har det ikke vært nødvendig med et veldig stort utvalg representanter. Som Fonneland påpeker, er det kvaliteten på informasjonen intervjueren klarer å hente ut, og ikke nødvendigvis mengden, som er det viktigste.

Som forberedelse er det sentralt å utvikle en god intervjuguide. Denne skal nødvendigvis ikke ha alle ferdigformulerte spørsmål en skal stille, men heller være en liste over tema en ønsker å dekke, i tillegg til forslag til spørsmål en kan bruke. For å få til et så «naturlig» intervju som mulig, altså at det nærmest ligner en samtale, er det en fordel om intervjueren ikke må følge med i spørsmål som er forberedt på forhånd, men heller jobber ut ifra hva informanten selv trekker fram og snakker om. Å intervjuere handler også om å være en god lytter (Fonneland, 2006, s. 226 f.). Når det kommer til selve spørsmålene, er det en rekke ting en som intervjuer bør huske på for å få et så vellykket intervju som mulig. Antropologene Stephen L. Schensul og Jean J. Schensul og pedagogen Margaret D. LeCompte nevner blant annet at spørsmålene som stilles skal være klare i språket og at det må være forståelig for deltakeren, en bør unngå ladede spørsmål både i positiv og negativ forstand, og det bør heller ikke stilles doble spørsmål (Schensul, et al., 1999, s. 154 f.). I tillegg bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon, som holder samtalen i gang og som «hjelper» informanten med å legge ut om det aktuelle temaet. Det er også viktig å tenke gjennom hvor en skal møte informantene. Omgivelsene kan i stor grad påvirke svarene til informanten, og det er derfor lurt å vurdere å møtes flere ganger på forskjellige steder (Fonneland, 2006, 227 f.). For min egen del tenkte jeg det var naturlig å intervjuere lærerne på deres egen arbeidsplass, eller et annet sted som var praktisk for dem. Dette både fordi de antageligvis følte seg trygge der, men også for å gjøre det enklest mulig for dem. Ofte har lærere noen timer undervisningsfri i løpet av uken, og det gjorde at intervjuet enklere lot seg gjennomføre dersom jeg kunne komme til arbeidsplassen deres noen av de timene.

Det kan også være lurt å tenke på rekkefølgen spørsmålene blir stilt i. For å gjøre intervjusituasjonen mer behagelig eller for å «varme opp» deltakeren, kan det være lurt å begynne med noen enkle spørsmål (Schensul, et al., 1999, s. 228). Det kan selvfølgelig variere hva som defineres som enkle spørsmål, men for min egen del begynte jeg med spørsmål som

det i større grad kan være enklere å svare på, og som lærerne gjerne har et «fasitsvar» på. Jeg begynte alltid intervjuene med å spørre hvor lenge de hadde jobbet som lærere i RE, hva de trengte mest tid på å forberede seg på, og hva de selv likte best å undervise i. Alle disse spørsmålene har enten et fasitsvar, eller at det er svar som til en viss grad er målbare, og som de gjerne har en formening om.

Det er også viktig å tenke gjennom hvordan en vil notere eller få med seg det som blir sagt underveis i intervjuet. Det er mulig å bruke lydopptak/filmopptak, sin egen hukommelse, eller penn og papir. Det enkleste vil være en form for opptak, gjerne bare lyd, mens intervjueren noterer andre ting som ikke kommer med på opptaket. I stedet for å bruke tid under selve intervjuet til å febrilsk notere ned det informantene sier, kan det være enklere å bare notere ned observasjoner som ikke kommer med på lydopptaket. På denne måten vil det også bli en mer naturlig flyt i samtalen, når intervjuer kan være mer til stede og fokusere på den, i stedet for å fokusere på å skrive ned alt som blir sagt (Fonneland, 2006, s. 228). Dette var også noe jeg selv erfarte under intervjuene, og det er noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 5.3.3.

Et annet vesentlig poeng Luhmann (2022, s. 355 f.) kommer med, er årsakene og begrunnelsen på hvem som blir plukket ut til å være med på prosjektet. Det er også viktig at leseren får et godt innblikk i begrunnelsene, slik at også hen forstår logikken bak valgene som er blitt tatt. Avhengig av formålet med prosjektet, vil det også stilles ulike forventninger til innsamlingen, som kan være alder, kjønn, klasse, religiøsitet eller utdanning. Alle disse faktorene spiller en rolle, og vil dermed også påvirke svarene som blir gitt. Dermed er det viktig å tenke gjennom og finne ut faktorer som kan påvirke svarene til intervjuobjektene, og også hvilke argumenter som kan bli brukt for å forsvare innsamlingen av data, og hvordan dette kan bli gjort på en god måte. Når det kommer til mitt eget prosjekt, gikk hovedbegrunnelsen for utvelgelse av intervjuobjekter på yrke og faglig kompetanse innenfor religionsfaget, samt at de var aktive lærere i RE dette skoleåret.

#### 5.4.1 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike typer intervjuer, alt etter hva formålet med intervjuet er. Luhmann (2022, s. 347–354) nevner åpne intervjuer, ekspertintervjuer, semistrukturerte intervjuer, målrettede intervjuer, strukturerte intervjuer, personsentrerte intervjuer og komparative fenomenologiske intervjuer som eksempler på intervjuetyper en kan benytte. I denne undersøkelsen har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer. Denne formen for intervju er relativt fokusert, men lar likevel intervjuobjektet snakke mer generelt (Thagaard, 2018, s. 91). Semistrukturerte

intervjuer kan defineres som en kombinasjon mellom det åpne intervjuet og formålet med et mer fokusert måleinstrument. Med dette mener de at en som forsker har mulighet til å forberede målrettede spørsmål, men deltakerne gir åpne svar, som kan føre intervjuet videre til andre oppfølgingsspørsmål eller tema enn det som på forhånd var planlagt (Schensul, et al., 1999, s. 149).

Når en utfører et semistrukturert intervju bruker en gjerne en slags protokoll eller intervjuguide med spørsmål som en ønsker svar på og som er rettet mot det en ønsker å undersøke. Et semistrukturert intervju fokuserer på to ting, nemlig direkte svar på spørsmål en på forhånd har planlagt, og en åpen diskusjon av spørsmålet og betydningen bak. En går altså dypere inn i spørsmålet, avhengig av svaret til intervjuobjektet og hvilken retning hen peker ut (Luhmann, 2022, s. 349). Dette kan føre til at intervjueren kan få svar på ting som både er interessante og relevante, men som det på forhånd ikke var planlagt for, noe som er en av fordelene med semistrukturerte intervjuer. I tillegg gir denne intervjuformen mulighet til å endre og revidere spørsmålene som blir stilt, alt ettersom hva som kommer fram i andre intervjuer. På denne måten kan en trekke inn intervjuobjektens egen forståelse og begrepsbruk rundt temaet som en samtaler om, og det kan gi en dypere forståelse av temaet (Luhmann, 2022, s. 350).

Når det kommer til mine egne intervjuer, har jeg i kanskje større grad enn planlagt fulgt intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd. Gjennom hvert intervju, med unntak av ett, da læreren ikke hadde tid til flere spørsmål, har jeg stilt alle spørsmålene. I tillegg har jeg fulgt opp med oppfølgingsspørsmål, og disse har naturligvis endret seg for hver gang ut ifra hva læreren sa. Ettersom hver enkelt lærer hadde ulike perspektiver og ulike syn på gjennomførelse og begrunnelse av didaktiske valg, ble det også seks ulikt gjennomførte intervju. Jeg merket også at jo mer læreren hadde å si, jo lettere ble det for meg å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg la jeg til enkelte spørsmål etter første gjennomførte intervju som jeg tok med videre i intervjuguiden. Dette var spørsmål som jeg ut etter hvordan samtalen utviklet seg innså var interessante å få svar på, og som den tidligste versjonen av intervjuguiden ikke fanget opp. Det var også andre spørsmål som ble stilt under tidligere intervjuer som ikke ble inkludert i intervjuguiden, fordi de baserte seg på lærerens spesifikke refleksjoner og interesser. Ved å velge semistrukturert intervju hadde jeg mulighet til både å utvikle intervjuguiden underveis, og til å grave dypere i det deltakerne sa.



#### 5.4.2 Informanter

Innsamling av informanter startet jeg med i august 2022, ved å sende e-poster til alle offentlige videregående skoler i Vestland fylkeskommune som tilbyr studiespesialiserende linje. Innsamlingen har bydd på ulike utfordringer, og jeg så meg derfor nødt til å justere når jeg hadde planlagt å bli ferdig med intervjuene. For det første fikk jeg lite respons på de første e-postene jeg sendte ut. Dette kan skyldes både at lærere er svært travle, men også den langvarige streiken som i stor grad rammet de videregående skolene i og rundt Bergen. Det var kun to lærere som svarte på fellesmailen sendt ut til skolene, men begge ba meg ta kontakt når streiken var over, som jeg da gjorde. I tillegg fikk jeg kontaktinformasjonen til tre lærere ved en videregående skole. Her fikk jeg svar fra to av dem, hvor en av dem skrev at hen ikke hadde tid, mens den andre skrev at hen var interessert i å bli med. En av de som responderte på fellesmailen viste stor interesse, og vi fikk derfor raskt avtalt intervju. De to andre jeg hadde fått respons fra sluttet å svare når vi skulle avtale tidspunkt for intervju, og jeg ble derfor nødt til å sende purree-post til begge to. Dette resulterte i at jeg avtalte møte med en av dem, men utsatte et eventuelt møte med den andre da hen var usikker på hvor tidlig i løpet av vårsemesteret undervisningen om kristendom og islam skulle foregå.

I tillegg til å sende ut egne e-poster, forsøkte jeg også å spørre de to lærerne jeg hadde fått intervjuet om de hadde kollegaer som kunne vært interesserte i å bli intervjuet til prosjektet, altså såkalt «snøballsamling» (Bryman, 2016, s. 415). Begge disse lærerne jobbet imidlertid på skoler med få studiespesialiserende klasser, noe som gjorde at dette ikke gav noen flere informanter. Ved de senere intervjuene opplevde jeg imidlertid å ha fått mange nok deltakere, så det ble ikke nødvendig å prøve denne innsamlingsmetoden videre.

I slutten av november sendte jeg også e-post til praksiskoordinator ved UiB for å høre om det var mulig å få e-postadresser enten til konkrete lærere, eller til praksiskoordinator ved de enkelte skolene, som hen visste pleide å vise interesse overfor prosjekt i regi av studenter. I tillegg sendte jeg ut egne påminnelser til skolene jeg hadde vært i kontakt med i august. Dette resulterte i at jeg fikk inn fire nye informanter fra ulike skoler. På dette tidspunktet vurderte jeg også – som tidligere nevnt – å utvide søket til andre deler av landet, slik at jeg i større grad kunne benytte meg av eget nettverk. Dette ble imidlertid ikke nødvendig, ettersom egen purree-post fikk god respons. Jeg ble også tipset av medstudenter om å publisere Facebook-innlegg i grupper for religionslærere, men da disse gruppene er på landsbasis, og jeg ikke ønsket å gjennomføre digitale intervju, ble ikke dette gjort.

De eneste kravene jeg hadde til lærerne jeg skulle intervju, var som nevnt at de både hadde undervisningskompetanse i RE, og underviste i faget skoleåret 2022/2023, sånn at de hadde klasser jeg kunne utføre spørreundersøkelsen i. Når det kommer til informantene er det god variasjon; det er like mange av kvinner og menn, samt også variasjon i hvor lenge de har undervist i faget. Noen av dem har fått undervisningskompetanse i RE noen år ut i arbeidslivet, mens andre har hatt undervisningskompetanse i hele sitt yrkesaktive liv. I tillegg underviser de ved ulike skoler, noen ved skoler som har et bredt linjeutvalg, andre ved rene studiespesialiserende skoler. Alle jobber innenfor Vestland fylkeskommune, hvor fem av dem er ansatt ved videregående skoler i Bergen kommune, mens én jobber ved en skole i en av nabokommunene til Bergen. Jeg velger å ikke presentere hver enkelt lærer noe mer enn det som blir gjort her for å ivareta anonymiteten til dem og deres elever. Alle lærerne har fått fiktive navn, og disse er Arild, Beate, Christian, Dina, Ellen og Fredrik.

Når det kommer til antall gjennomførte intervjuer endte jeg på seks stykker, med mulighet for sju dersom det skulle bli nødvendig. Etter å ha gjennomført det sjette intervjuet så jeg imidlertid at informantene sa mye av det samme, og at selv om det var noen forskjeller, var det ikke så mange at det utgjorde noe problem for min videre analyse. Jeg valgte derfor å ikke ta videre kontakt med den siste læreren, da jeg opplevde det som kan betegnes som metning (Repstad, 2007, s. 83). Jeg opplevde at de aller fleste lærerne brukte mange av de samme undervisningsmetodene, og flere av dem hadde relativt like svar på spørsmålene mine. En kan selvfølgelig stille spørsmål til om det enten var spørsmålsformuleringene mine, lærerne eller andre faktorer som gjorde at jeg opplevde metning. Jeg tror imidlertid jeg fikk stor nok variasjon på enkelte spørsmål og refleksjoner fra lærere til at de viser forskjellige perspektiver og metoder, samtidig som de var inne på en del av det samme.

#### 5.4.3 Gjennomføring av intervjuene

De fem første intervjuene ble gjennomført i perioden 31. oktober–9. desember, mens det siste ikke ble avholdt før i midten av januar. Jeg møtte alle bortsett fra den første deltakeren på skolene de jobber på, hvor vi som regel satt på et grupperom. Ettersom de fleste intervjuene ble holdt i arbeidstiden, tror jeg de aller fleste av lærerne syntes dette passet best. I tillegg er det et miljø den enkelte læreren kjenner godt, og som dermed ikke er noen faktor å ta hensyn til med tanke på lærerens reaksjon på intervjusituasjonen. Den ene læreren foreslo derimot å møtes på en kafé i sentrum, som var enkelt for hen, og også for meg, da skolen lå et stykke unna Bergen sentrum.

I intervjuene benyttet jeg meg av en digital diktafon, i tillegg til å notere enkelte ting som tenketid, kroppsspråk og lignende på PC-en min. Å notere sluttet jeg imidlertid med etter det andre intervjuet, da det forstyrret både meg og læreren som ble intervjuet. Jeg noterte ting som jeg syntes var interessante, og som da kanskje gjorde læreren ekstra fokusert på seg selv og hva hen sa og gjorde, noe som kan ha påvirket svarene og kroppsspråket ut i intervjuet. I de fire siste intervjuene brukte jeg kun PC til å se på intervjuguiden og eventuelt skrive ned spørsmål jeg kom på etter hvert, noe jeg informerte deltakeren om at jeg kunne komme til å gjøre. Diktafonen gjorde at jeg kunne være mer til stede i intervjuet og lytte mer aktivt, da jeg slapp å tenke på at jeg måtte notere ned det som ble sagt. Det var kun ved to intervju, det ene på kafé hvor det var noe bakgrunnsstøy, og et hvor læreren snakket ganske lavt, at ble noe utfordrende å høre hva som ble sagt i ettertid. Utenom dette fungerte diktafonen godt som verktøy.

Under selve intervjuet erfarte jeg noe varierende grad av flyt, og tror det i stor grad var påvirket av svarene jeg fikk av lærerne, og hvor engasjerte de var. Under det første intervjuet opplevde jeg å ikke få de svarene jeg selv hadde tenkt ville komme, noe som gjorde at jeg merket at jeg ikke var like engasjert som ved senere intervjuer. Selv om jeg forsøkte å komme med oppfølgingsspørsmål og styre samtalen ut ifra hvilke temaer læreren selv tok opp, ble dette mer utfordrende enn det jeg på forhånd var forberedt på. Dette er også noe Thagaard (2018, s. 102) drøfter, hvor hun trekker fram at det ikke alltid intervjupersonen ønsker å utdype, og en som forsker da gå videre med andre spørsmål i stedet. Hvor mange oppfølgingsspørsmål og andre spørsmål utenfor intervjuguiden som ble stilt, varierer derfor mellom de ulike intervjuene. Dette ble antageligvis styrt ut ifra svarene lærerne ga, hvor mye de selv trakk inn andre tema, og i hvor stor grad jeg selv klarte aktivt å delta i «samtalen». Når jeg i ettertid av intervjuene leste gjennom dem igjen, var det flere steder jeg ser at jeg både kunne og burde stilt flere oppfølgingsspørsmål. Dette kan imidlertid være utfordrende å komme på i selve intervjusituasjonen, men var noe jeg synes ble bedre etter hvert som jeg gjennomførte flere intervju. Jeg hadde på forhånd lest at å intervjuer var krevende (Fonneland, 2006, s. 224), men jeg må ærlig innrømme at det var mer krevende mentalt å være så til stede under intervjuene, enn det jeg var forberedt på, til tross for at jeg hadde lest meg godt opp. Jeg opplevde likevel at dette bedret seg etter at de første intervjuene var gjennomført, da jeg visste hva det gikk i, og hva intervjusituasjonen krevde. I tillegg kunne jeg trekke inn andre temaer som lærere fra tidligere intervjuer hadde tatt opp.

## 5.5 Spørreundersøkelse

Religionsviter Michael Stausberg, skriver i sitt metodekapittel «Surveys and Questionnaires» at spørreundersøkelse er en metode brukt for å samle inn spesifikk informasjon om en større eller mindre gruppe, og den kan enten fylles ut av informanten eller bli fylt ut av forskeren (Stausberg, 2022, s. 461 f.). Selv om det er vanskelig å sammenligne resultatene fra de ulike spørreundersøkelsene, er dette likevel ofte formålet når en velger spørreundersøkelse som metode, men dette krever imidlertid ofte en form for sannsynlighetsberegning; i tillegg kreves det her at deltakerne rekrutteres tilfeldig. Det er dermed viktig å påpeke at funnene ikke er representative for et større utvalg enn det faktiske utvalget som blir undersøkt, og at en ikke kan trekke linjer som i realiteten ikke er der (Stausberg, 2022, s. 463). Når det kommer til antall nødvendige deltakere, er dette mer rettet mot større undersøkelser, og jeg diskuterer derfor ikke dette her.<sup>19</sup> For mine undersøkelser, vil ikke formålet være å sammenligne svarene fra de ulike klassene med hverandre, men heller trekke linjer opp mot hva lærerne har fortalt om sin egen undervisning under intervjuene. På denne måten vil spørreundersøkelsene fungere som en bekreftelse eller avkreftelse på hva lærerne gjør i sin egen undervisning, hva som er tanken bak undervisningen, og hvordan den blir mottatt hos elevene. Totalt fikk jeg svar fra 137 elever fordelt på de seks lærerne. Det var kun Fredrik som hadde to klasser, de andre hadde kun én.

Det er også diverse utfordringer knyttet til spørreundersøkelse som metode. Blant annet trekkes «social desirability effect» fram som en utfordring. Denne utfordringen går ut på at deltakeren svarer på spørsmål ut ifra hva hen tror er forventet. Dette gjør at svarene ikke representerer deltakeren, men heller en annen versjon av deltakeren (Stausberg, 2022, s. 463). Dette kan være en reell utfordring når det kommer til mine innsamlinger av datamateriale, da elevene kan ha følt en slags forpliktelse overfor læreren som de har et personlig forhold til. Dette kan ha gjort at enkelte elever svarte ut ifra hva som setter læreren deres i et godt lys, eller hva elevene trodde var det «riktige» svaret». Jeg tror imidlertid at dette i liten grad har skjedd hos elevene som har gjennomført min spørreundersøkelse. De fleste elevene som svarte hadde både positive og negative meninger om både lærerens gjennomføring og om temaene generelt. I informasjonsskrivet til elevene var jeg blant annet tydelig på hva hensikten med undersøkelsene mine var, og at jeg var interessert i deres personlige mening om både temaene og undervisningen. Elever er på forhånd vandt til å evaluere undervisning, da dette er noe skolene gjør minst én gang i året. De er derfor vandt til å tenke på denne måten om undervisningen og

---

<sup>19</sup> Se Stausberg, 2022, s. 464.

læreren. Dette tror jeg har hjulpet til med at elevene svarer ærlig, og at de ikke var redde for om lærer kom til å se hva de svarte. I skrev jeg tydelig, gjentatte ganger at dette var anonymt, og at det ikke kunne bli sporet tilbake til dem. Sosialpsykologen Floyd J. Fowler Jr. ved University of Massachusetts Boston, skriver i boka *Survey Research Methods* om andre feil eller misforståelser som kan forekomme, som for eksempel misforståelse av spørsmålet eller manglende informasjon for å kunne svare, i tillegg til den allerede nevnte faktoren (Fowler, 2007, s. 15). Et eksempel på en slik misforståelse fra mine egne undersøkelser, var at en elev trodde jeg spurte om hva hen tenkte om islam før undervisning om det på barneskolen, når spørsmålsformuleringen presiserte at det var før undervisning i RE.

Ettersom spørreundersøkelsen er rettet mot elever, er det viktig at spørsmålene og de eventuelle svaralternativene er formulert med et språk som er forståelig for en Vg3-elev. Både språk og spørsmålsformulering må tilpasses deres forståelse. Det er også en rekke andre hensyn en må ta når en skal formulere spørsmål, som at de bør være korte og presise, bare spørre om en ting av gangen og at en bør unngå ladde spørsmål (Stausberg, 2022, s. 473).<sup>20</sup> Jeg startet å formulere mulige spørsmål allerede i august da jeg søkte om tillatelse fra NSD. Disse ble imidlertid endret etter at jeg hadde gjennomført intervjuene og fikk sett nærmere på hva lærerne faktisk hadde sagt om sin egen undervisning, og deres oppfatning av elevenes mottakelse av og holdning til undervisningen. Dette gjorde jeg for å stille så presise spørsmål som mulig, og for at sammenligningen mellom hva lærerne mente, og hva elevene mente, skulle komme tydelig fram. En utfordring når det kom til denne måten å formulere spørsmålene på var når lærere hadde ulike metoder som de brukte. For at spørreundersøkelsene skulle gi mening for den enkelte klasse, valgte jeg derfor å ha noen spesifikke spørsmål rettet til den enkelte lærer sine svar i intervjuene, mens andre spørsmål var like. Jeg så først på intervjuguiden for å skrive de generelle spørsmålene, for så å gå tilbake og se på hvert enkelt intervju for å stille mer spesifikke spørsmål til den enkelte klasse.

Når jeg skulle utarbeide spørreundersøkelsene lagde jeg først 22 generelle spørsmål. Disse spørsmålene ble formulert før jeg hadde gjennomført intervjuene. Etter intervjuene var gjennomført, ble spørsmålene til spørreundersøkelsen utvidet til 29 spørsmål, samt at enkelte av de tidligere ble endret. I tillegg til disse 29, hvor to var spørsmål om samtykke og den enkelte

---

<sup>20</sup> Se Stausberg, 2022, s. 473, for hele listen med sentrale faktorer når det kommer til spørsmålsformulering.

elevs personlige identifiseringskode<sup>21</sup> utdelt av lærer, varierte det mellom 31 og 34 spørsmål totalt. Både spørsmålene og svaralternativene ble tilpasset de ulike klassene, sånn at de passet med det lærer allerede hadde sagt til meg under intervjuene. Det jeg fokuserte på ved intervjuene var hva lærerne fortalte at de gjorde, samt hvilke inntrykk de hadde av elevenes oppfatning av de to religionene og til undervisningen de ga. Dette ble omformulert til spørsmål som enten hadde som formål å bekrefte/avkrefte, eller utfylle det læreren hadde fortalt. Jeg benyttet meg av UiB sine egne systemer, og opprettet spørreundersøkelsene i Office, altså «Office Forms». For å sikre at alt fungerte som det skulle og at elevenes anonymitet ble ivaretatt, sendte jeg en testundersøkelse til min søster som går i tredje klasse på videregående skole. Hun ga tilbakemelding på anonymitet, spørsmålsformuleringer og svaralternativene. Hun var blant annet veldig tydelig på at dette måtte elevene få gjøre i timen, og ikke hjemme, da det var en omfattende spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsene ble sendt ut fortløpende, og det var varierende når lærerne hadde mulighet til å gi den til elevene. Noen var enda ikke kommet gjennom både kristendom og islam, mens skulle gjennomføre den i løpet av de kommende dagene.

Videre valgte jeg å gå for semistrukturert spørreundersøkelse, med en kombinasjon av flervalg og åpne svar, som utdanningspsykolog<sup>22</sup> Bill Gillham skriver om i *Developing a Questionnaire* (Gillham, 2000, s. 3). Ved å ha flere åpne svar, kunne jeg få vite mer om hva elevene faktisk tenkte selv, uten at de bare sa seg enig med et alternativ (Anker, 2020, s. 39). Når jeg først skulle formulere spørsmålene, formulerte jeg først hva jeg ønsket å finne ut av, altså «hvordan opplever elevene undervisningen om kristendom og islam». Deretter formulerte jeg spesifikke spørsmål som kunne bidra til å finne svaret på det generelle spørsmålet. Det var blant annet spørsmål som «Gjør læreren din noe som gjør undervisningen om islam og kristendom mer interessant?», «Hva har dere tidligere gjort i undervisningen om kristendom/islam?» eller «Hva synes du om undervisningen læreren din gir i islam/kristendom?» (jf. Gillham, 2000, s. 15).

I følge Gillham er det å undersøke menneskers meninger, tro eller fordommer noe av det mest utfordrende å granske ved hjelp av spørreundersøkelse. Dette fordi folk synes det kan være utfordrende å uttrykke det de mener, holdninger er ofte komplekse samt at en person kan ha

---

<sup>21</sup> Hver enkelt elev fikk utdelt en kode tilpasset sin lærer og klasse, for å sikre at de kunne trekke seg fra spørreundersøkelsen når som helst. En slik kode kunne for eksempel være H317. Her er «H» lærerens kode, «3» hvilken klasse det gjelder, og «17» nummeret til eleven.

<sup>22</sup> *Educational psychologist* er den engelske tittelen hans.

delte meninger om temaet. Dette gjør at det både kan være utfordrende å stille de riktige spørsmålene og gi gode svaralternativer, i tillegg til at det kan være vanskelig å svare på spørsmålene. Det er likevel mulig å utføre dette i mindre skala (Gillham, 2000, s. 26). Når jeg skulle utvikle spørsmål og svaralternativ, var det tydelig at jeg måtte formulere meg nøye, og ikke la hverken spørsmål eller svar være tilfeldige. Ettersom jeg ikke undersøker et veldig utfordrende tema å snakke om for elever, men som er en del av deres hverdag, håpet jeg at de aller fleste elevene skulle klare å uttrykke seg. Det å utvikle gode spørsmål hadde jeg allerede fått litt trening i gjennom de semistrukturerte intervjuene. De måtte likevel formuleres på en enklere måte da det var elever som skulle forstå dem. Jeg opplevde imidlertid at det å komme opp med gode svaralternativer også var svært utfordrende, samt å bestemme hvilken rekkefølge de skulle komme i. Jeg fant blant annet ut at alternativet «Vet ikke» alltid skulle komme nederst i en lengre liste med andre alternativer, slik at elevene forhåpentligvis leste gjennom et annet alternativ som de kunne kjenne seg igjen i, før de fant «Vet ikke», og valgte dette som en enkel utvei. En annen ting jeg sørget for var at det var omtrent like mange positive som negative svaralternativer, samt at det var noen forskjeller. Jeg hadde for eksempel «interessant», «kjedelig», «lærerikt» og «uinteressant» som alternativer, i tillegg til andre, til spørsmål om elevenes opplevelse til lærerens undervisning om kristendom og islam. På gradsspørsmål valgte jeg å ha svaralternativene 1 til 6. Dette gjorde jeg for at elevene ble «tvunget» til å velge enten positiv eller negativ side, ved at det ikke var noe mediantall.

## 5.6 Analyse

Allerede mens en er ute og gjennomfører intervjuene, starter prosessen med analyse. Inntrykk og refleksjoner styrer hvordan vi tenker om situasjoner, og hvordan en videre forstår det som blir sagt. Dette er også en kontinuerlig prosess, som i stor grad styrer utviklingen av videre arbeid med prosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). I dette delkapittelet skal jeg utdype hvordan jeg selv har løst ulike aspekter ved analysen, hvordan jeg metodisk har jobbet med transkribering, og hvilken tilnærming jeg har valgt til analysen.

### 5.6.1 Transkribere intervjuene

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, forsøkte jeg å transkribere så kort tid som mulig etter hvert enkelt intervju, gjerne samme dag dersom det lot seg gjøre. Intervjuene med Christian og Dina hadde jeg samme dag, og det var derfor ikke mulig å transkribere intervjuet med Christian før jeg måtte dra videre for å intervju neste person. Med unntak av dette intervjuet, ble alle transkribert ferdig før jeg gjennomførte neste intervju. Pedagogen Vivi

Nilssen skriver at allerede under transkriberingen begynner en viktig del av analysen, og diverse tanker og mønster kan bli lagt merke til. I tillegg blir en godt kjent med eget materiale når en transkriberer, noe som er en fordel når en senere skal begynne å kode og analysere materialet sitt (Nilssen, 2012, s. 47). Mye av det kroppslige som kommer fram i intervjuene, som toneleie, kroppsspråk og blikk går tapt under transkripsjonen, og Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) mener derfor at transkripsjoner både er svekkende og dekontekstualiserende fra intervjusamtalen.

Når det kommer til hvordan en bør transkribere, er det ulike meninger om hva som er nødvendig å ha med i teksten av ulike lydord og pauser. Fonneland mener på den ene siden at det kan være en fordel å fjerne muntlige ord som brukes til å «fylle» setningen, som «eh», «mm» eller «liksom». Dette vil gjøre at den faktiske meningen fra samtalen blir tydeligere, og enklere å lese. Det kan også være lurt å gjøre små endringer i setningene, for å få fram budskapet enda tydeligere enn det kommer fram ved å skrive ned direkte det som ble sagt i samtalen. Det er også viktig å ha spørsmålene og det intervjueren sier med i teksten, slik at konteksten kommer tydelig fram (Fonneland, 2006, s. 228–230). Nilssen mener på den andre siden at slike lydord, samt markering av pauser, er med å gi et helhetsinntrykk av samtalen. På denne måten kommer det tydelig fram når informanten nøler, er usikker, eller omformulerer seg midt i en setning (Nilssen, 2012, s. 49). Jeg valgte å ha med enkelte av disse «eh» og legge inn pauser eller hopp i setninger, da jeg synes dette gjorde at samtalen ble mer logisk, også som transkribert materiale. Jeg valgte også å «forbedre» enkelte setninger, for å få fram betydningen på en tydeligere måte.

Årsaken til at jeg valgte en blandet tilnærming til transkriberingen var fordi noen av disse lydordene ikke hadde noe å si for tolkningen videre. Dette var gjerne i begynnelser av setninger, og noe som flere av lærerne brukte mye. Dette gjelder også pauser, som ble markert med ... i teksten. Dersom disse lydordene varte lenge, og at det tydelig var for at lærer måtte tenke seg om, skrev jeg det inn. Hvis det bare var lyder som kom automatisk, la jeg det ikke inn, fordi det da hadde blitt mer utfordrende å lese på en god måte, og fordi det hadde liten til ingen betydning for forståelsen av intervjuet. Når det kommer til pauser har jeg som regel lagt inn dem for å markere at lærerne skiftet tema eller hoppet midt i en setning. Begge disse valgene ble tatt for å gjøre det transkriberte materialet så likt som mulig det faktiske intervjuet, men likevel ikke gjøre det alt for tungvint å lese. I tillegg brukte jeg utropstegn bak setninger for å markere at disse ble sagt på en ivrig eller bestemt måte.



Jeg valgte også å transkribere til bokmål, og ikke dialekt. Dette både for å gjøre søkemuligheten i Word så god som mulig under koding og analyse, men også for at teksten skulle bli mer «naturlig» å lese over i ettertid. Ettersom ingen av lærerne hadde samme dialekt som meg, tenkte jeg også at det ville være mer utfordrende å få det til riktig dersom jeg skulle valgt å transkribere på dialekt. Jeg valgte imidlertid å beholde enkelte dialektord eller uttrykk, og engelske ord som ble brukt, da dette gjerne var kjente ord og uttrykk som ikke alltid er enkle å «oversette» uten at en mister noe av betydningen. Et eksempel på et engelsk ord som ble brukt, er Ellen som snakket om å «begynne fra *scratch*».

### 5.6.2 Analysestrategi – tematisk analyse

En tematisk analyse er en grunnleggende og bred analysestrategi, som fokuserer på å beskrive innholdet i kildematerialet, i dette tilfellet intervjuene og svarene på spørreundersøkelsene, på en systematisk måte (Anker, 2020, s. 40). Denne analysestrategien ser etter tema i det empiriske materialet, hvor hvert tema har likhetstrekk som materialet kan plasseres inn under, hvor de kan betegnes som kategorier. Denne strategien er også mulig å gjøre uavhengig av teori (Johannessen, et al., 2018, s. 279 f.). Jeg brukte en tematisk analysestrategi både til intervjuene og spørreundersøkelsene. Jeg startet med å se på intervjuene, og tematisere og analysere disse, for så å gå videre til å gjøre det samme med spørreundersøkelsene. Det første jeg gjorde var å lese gjennom intervjuene et par ganger, lage et tankekart med ting jeg synes var interessante fra hvert enkelt intervju. Her hadde jeg sju tema eller kategorier jeg lagde etter å ha lest gjennom intervjuene, for eksempel «Planlegging», «Lærers oppfattelse av egen kunnskap og gjennomgang» og «Tanker om elevene». Deretter begynte jeg å *kode* det som skilte seg ut, poeng som lærerne kom med og andre ting jeg synes var interessante. Når dette var gjort, plasserte jeg de ulike kodene inn under temaer eller kategorier. Noen av disse hadde jeg allerede tatt med meg fra tankekartprosessen, mens andre tema kom fram som et resultat av koding, og det å prøve å kategorisere for å finne svar på problemstillingene. Disse stegene er hentet fra Johannessen, et al. (2018, s. 282) som gir en god oversikt over hvordan komme i gang med den tematiske analysen, og hva som bør være med.

### 5.6.3 Analyse av spørreundersøkelsene

Når det kommer til analysen av spørreundersøkelsen, kan denne deles inn i to underkategorier, analyse av de åpne spørsmålene, og analysen av spørsmålene med svaralternativer. Det er flere utfordringer knyttet til de åpne spørsmålene når det kommer til å analysere dem. Når en skal starte å analysere de åpne spørsmålene, burde en plassere svarene i ulike kategorier (Gillham,

2000, s. 64). I min analyse var slike kategorier for eksempel «meninger om undervisning om kristendom/islam», «tidligere undervisning om kristendom/islam» eller «tanker om lærers undervisning». Etter å ha gjort grovarbeid med å kategorisere svarene, så jeg på den enkelte kategori, og sorterte svarene i «positiv» eller «negativ». På denne måten kunne jeg enkelt sortere hva elevene mente, og finne ut om flertallet av elevene hadde positive eller negative tanker om/holdninger til det jeg spurte om.

## 5.7 Validitet og reliabilitet

For å kunne kvalitetssikre resultatene av en undersøkelse er det viktig å se på validitet og reliabilitet (Bryman, 2016, s. 383). Til tross for at det er reist spørsmål ved bruken av disse begrepen innenfor kvalitativ forskning, da det er begreper hentet fra det kvantitative forskningsfeltet (Marshall & Rossmann, 2016), er det fremdeles ikke blitt en etablert praksis som bruker andre alternative begreper (Thagaard, 2018, s. 19). Et annet sentralt begrep som ofte er brukt sammen med disse to, er generalisering. Siden jeg ikke har hatt som formål å generalisere resultatene, ettersom det er få deltakere med og svarene disse ga ikke nødvendigvis samsvarer med hverandre, kommer jeg ikke til å fokusere noe på dette. Jeg håper imidlertid studien kan inspirere til videre forskning innenfor feltet.

Reliabilitet handler kort forklart om forskningens pålitelighet, og blir knyttet til hvordan vi utvikler data, som innebærer beskrivelse av kontakten med deltakerne, samt hvilke inntrykk vi får mens vi holder på å samle inn data. Dette inkluderer også redegjørelse for hvordan innsamlingen av data og erfaringer i feltarbeidet kan påvirke hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabilitet er altså forbundet med en kritisk vurdering av eget prosjekt, for at dette videre skal sikre at undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). For min egen del kan det at jeg har erfaring som lærer, både som student, men også fra vikarjobb underveis i studiet, ha påvirket hvordan jeg tenkte, behandlet og gjennomførte innsamlingen av det empiriske materialet. Mine erfaringer gjorde at jeg kom med en viss forventning av hva som kunne bli sagt, samtidig som jeg også erfarte at disse lærerne hadde gjort seg andre erfaringer enn jeg med undervisningen om islam og kristendom. Dette kan også ha gjort at hva jeg så etter, og hva jeg fant ut underveis, ble påvirket av egne erfaringer i klasserommet. Det var derfor sentralt for meg å prøve å nullstille meg med tanke på hva jeg forventet å få fram fra intervjuene, og kun fokusere på hva som kom fram under samtalene med lærerne.

Validitet dreier seg derimot om gyldigheten av resultatene en kommer fram til, og hvordan disse blir tolket. Dette har med meg som forsker å gjøre, og hvordan mine forutsetninger er for å tolke det empiriske materialet. Hvilken posisjon jeg står i, i forhold til miljøet jeg studerer og min tilknytning til det påvirker på en eller annen måte mine tolkninger og analyser av dataene (Thagaard, 2018, s. 181). Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen styrkes validiteten, noe en blant annet kan gjøre ved hjelp av at andre ser kritisk på materialet, eller en kan prøve ut alternative perspektiver, og eventuelt vise til at disse er mindre relevante (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å beskrive de ulike momentene i kildeinnsamlingen og analyse nøye, har jeg også forsøkt å sikre validiteten ved en åpen prosess om det jeg har gjort underveis.

## 6 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg legge til grunn de teoretiske perspektivene som senere blir brukt i drøftingen. Jeg ser først på holdningsteori, som vil bli brukt i drøftingen av elevene sine svar på spørreundersøkelsen. Her gir jeg eksempler på holdninger elevene har både til kristendom og islam som religioner, men også holdningene til undervisningen om de to religionene. Jeg trekker også inn ulike didaktiske tilnærminger til religionsundervisning, som vil sees i sammenheng med lærernes svar og læreplanen. Blant annet tar jeg opp en fortolkende tilnærming og ulike sider ved integrerende religionsundervisning.

### 6.1 Holdningsteori

Sosialpsykologene Mark Zanna og John Rempel (2012, s. 3) skriver at holdninger spiller en sentral rolle innenfor psykologi, og studerer menneskelig atferd, tanker og følelser. Holdninger kan defineres som en positiv eller negativ vurdering av et objekt eller tema, som kan påvirke valg og vår oppførsel. Holdninger dannes gjennom forskjellige faktorer, som personlige erfaringer, sosiale påvirkninger og kulturelle normer. Mennesker kan også la seg påvirke av og endre eller skape holdninger som samstemmer med verdier, overbevisninger eller gruppetilhørighet. Psykolog Temitayo Deborah Olufemi skrev i *Psychology of Attitudes* (2012, s. 61) at holdninger blir lært, og at holdninger endres. Det er mange ting mennesker kan ha holdninger til, alt fra religiøse grupper, rike og fattige mennesker, politiske parti, kvinner og menn, og andre ting som kan påvirke hverdagen. Ettersom vi har holdninger til ting som betyr noe for oss, er holdninger ofte sterkere enn en mening om noe (Olufemi, 2012, s. 62)

Det er gjennom ulike personer og opplevelser i livet at holdninger blir formet. De første som påvirker oss er foreldre og familie, deretter av sidestilte personer gjennom ulike livsfaser, samt

ulike media. Det finnes også forskjellige typer holdninger. Noen holdninger er implisitte eller eksplisitte, andre er bevisste eller ubevisste, individuelle eller sosiale, og andre holdninger kan være rasjonelle eller urasjonelle (Olufemi, 2012, s. 64 f.). Psykologene Donald C. Pennington, Kate Gillen og Pam Hill påstår også at genetikk kan spille en rolle i utvikling av holdninger. Sosial læring er likevel den faktoren som er mest avgjørende for holdningsdannelse (Pennington, et al., 1999, s. 73).

Når det kommer til holdningsendringer, er det ulike teorier som forsøker å forklare hvorfor mennesker endrer holdninger. En av dem betegnes som kognitiv konsistens og dissonans. Kognitiv dissonanst teori ble utviklet av den amerikanske sosialpsykologen Leon Festinger i 1957 (hentet fra: Pennington, et al., 1999, s. 84). Teorien handler om hvordan mennesker opplever ubehag eller dissonans når de har motstridende holdninger, tanker eller handlinger. Dette ubehaget fører til en indre konflikt som personen vil forsøke å redusere eller eliminere. Ifølge kognitiv dissonanst teori vil en person oppleve dissonans når de har to eller flere holdninger eller oppfatninger som er i strid med hverandre. For eksempel, hvis en person røyker, men også er klar over at røyking er skadelig for helsen, vil dette skape dissonans (Pennington, et al., 1999, s. 84 f.). For å redusere dissonansen, vil personen forsøke å endre en av holdningene eller oppfatningene. Dette kan gjøres ved å endre atferden, ved å endre holdninger, eller ved å justere oppfatninger for å få en sammenhengende tankegang og oppførsel. En person kan også prøve å finne informasjon som støtter deres oppfatninger eller ignorere informasjon som er imot deres synspunkt (Olufemi, 2012, s. 69). I undervisningssammenheng kan elever oppleve kognitiv dissonans dersom kunnskap de lærer av lærer eller medelever ikke stemmer overens med de holdningene de selv har. Denne teorien kan dermed være med å forklare hvorfor enkelte elever opplevde å endre sine holdninger til kristendom og islam i løpet av perioden de hadde om disse religionene. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 8, Diskusjon.

En annen teori er tradisjonell tilnærming til overtalelse, som undersøker hvordan kilden til budskapet, strukturen og hvem det er rettet mot kan påvirke holdningsendringer. Dersom personen som snakker om et gitt tema, altså kilden, blir regnet som en tillitsfull person eller som en ekspert på det gitte temaet, er det mer sannsynlig at holdningene kan endres. Det kan derimot svekke argumentasjonen dersom denne personen argumenterer for egen vinning, mens det kan styrke argumentasjonen dersom personen argumenterer for noe som ikke gagnar hen (Pennington, et al., 1999, s. 92). Hvordan argumentet er bygget opp påvirker også en eventuell

holdningsendring. Pennington, et al. (1999, s. 92 f.) trekker fram at det er to hovedmåter å frambringe et budskap på, å spille på frykt, og måten å organisere budskapet. Jo «verre» reklamen eller filmen om røyking er, jo høyere er sannsynligheten for at mennesker som røyker og ser reklamen trapper ned eller slutter helt. Når det kommer til organiseringen av budskapet, har ensidig og tosidige argumenter<sup>23</sup> påvirkning på ulike mottakere. Dersom mottaker allerede er relativt overbevist om en sak, er hen mer mottakelig for ensidige argumenter. Dersom mottaker derimot har andre oppfatninger enn budskapet, fungerer tosidige argumenter best for å endre deres holdning.

## 6.2 Religionsdidaktiske tilnærminger

Når det kommer til hva didaktikk, eller religionsdidaktikk, er generelt, forklarer von der Lippe og Undheim (2017, s. 15) det som evne til å lære bort og undervise. For lærerens del innebærer dette evnen til å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Sagt på en annen måte kan vi spørre hva, hvordan og hvorfor, om undervisningen. Videre utdyper Andreassen (2016, s. 24) at fagets «hva» handler om fagets innhold. Hva skal det undervises om, og eventuelt hva skal det ikke undervises om? Her må lærer velge fra fagtradisjonens kunnskapsbase. «Hvorfor» handler om fagets begrunnelser og legitimering, hvorfor har faget en sentral plass i skolen og som et eget fag, og det kan også knyttes til dets relevans overfor skolens overordnede mål. «Hvordan» sikter seg mer inn på spesifikke arbeidsmåter og metoder i undervisningen. Her må lærer finne ut hvordan elevene på best mulig måte kan tilegne seg kunnskapen.

### 6.2.1 Representasjon av religion

Det sentrale begrepet integrerende religionsundervisning forklares av religionsviter Wanda Alberts ved at det viser til religionsundervisning i skolen hvor elever ikke blir separert ut ifra deres egen religiøse tilhørighet, men lærer sammen om forskjellige religioner. Denne formen for religionsundervisning står dermed i motsetning til konfesjonell religionsundervisning, hvor elevene kun lærer om religionen de selv tilhører. Det sentrale innenfor en integrerende religionsundervisning er dermed at klassene ikke blir delt, samt at det undervises om ulike religioner uten at noen av disse blir presentert som den «riktige» religionen. Formålet med

---

<sup>23</sup> Ensidige argumenter er argumenter som kun representerer en side av en sak, da positive sider ved saken. Tosidige argumenter presenterer flere sider av en sak, men fremmer gjerne de positive sidene.

denne formen for religionsundervisning er å gi elevene en oversikt over flere former for religioner, uten at undervisningen skal være å overbevise eller framstille en av religionene eller livssynene som den korrekte (Alberts, 2007, s. 1). Andreassen utdyper at en integrerende religionsundervisning innebærer en «tilnærming til ulike religioner fra et ikke-religiøst ståsted» (Andreassen, 2016, s. 18). I tillegg påpeker Andreassen at en integrerende religionsundervisning er basert på religionsvitenskapen, ved at den starter som en sekulær, pedagogisk tilnærming. Denne formen for religionsundervisning gjør imidlertid at en må stille spørsmål til hvordan religion skal bli framstilt i undervisningen, altså representasjon av religionene (ibid.).

Når det gjelder representasjon i undervisningen, er et viktig aspekt at den som presenterer, altså læreren, har makten, i form av faglig autoritet og kunnskap. Et sentralt perspektiv i religionsundervisningen er at religionene skal behandles på lik måte. Andreassen nevner blant annet konfliktperspektiver, og hvordan dette da burde sees i lys med alle religionene som blir presentert i undervisningen, og ikke bare til en av dem (Andreassen, 2016, s. 121 f.). I tillegg til lærernes representasjon, er også representasjoner i media stadig mer relevante. Dette er noe skolen og lærerne må ta på alvor, og utfordre elevene på det de møter utenfor klasserommet. Dersom de ikke tar ansvar på dette område, risikerer en at elevene sitter igjen med stereotyper av ulike religiøse grupper (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). Tidligere har de såkalte «verdensreligionene» hatt en sentral plass i undervisningen. RE20 viser imidlertid at dette nå har, eller er i ferd med, å endre seg. Anker skriver at læreplanen ikke er en nøytral tekst, og at en utvelgelsesprosess har gjort at læreplanen ser ut som den gjør (Anker, 2017, s. 25). Dette ser vi blant annet ved at kristendom og islam er de eneste av «verdensreligionene» som blir nevnt i RE20.

Når det kommer til hvem som skal representere religionene, publiserte religionsdidaktiker Sidsel Lied med pedagog Christina Osbeck i 2011 et kapittel som undersøker hva som kan skje med undervisningen når elever, som representanter for religion, tar over undervisningen. De undersøker altså klasserommets hegemoniske talesjanger opp mot lærerens rolle som leder av undervisningen. De forklarer i deres tekst hegemonisk talesjanger som «en talesjanger som er ledende og forholdsvis selvsagt i en gitt situasjon» (Lied & Osbeck, 2011, s. 130). De trekker også inn begrepet «diskursiv praksis» og knytter dette til klasserommet. I denne sammenhengen blir altså klasserommet som diskursiv praksis ansett å betegne den situasjonen og det stedet hvor læring skjer, og også måten læringen utvikles på (Lied & Osbeck, 2011, s. 142). I

klasserom vil rollene være lærer og elev, og lærerrollen har i utgangspunktet større rom for å utøve makt, enn elevrollen (Lied & Osbeck, 2011, s. 143).

Lied og Osbeck har blant annet intervjuet og observert undervisningssituasjoner i religionstimer i norske og svenske klasserom. De trekker fram tre eksempler, hvor jeg kun viser til to av dem. Det første handler om en norsk lærer som har bedt en muslimsk elev ha en presentasjon om sin religion. Når eleven begynner å fortelle, bryter imidlertid lærer inn og ber henne heller svare på spørsmål fra henne og spørsmål om hennes hverdag som muslim og hvilke regler hun må følge (Lied & Osbeck, 2011, s. 135 f.). Det andre eksempelet er en svensk lærer som forsøker å «sette tonen» om hvordan de snakker om religion, i dette tilfellet jødedom. Lærer ønsket en mer respektfull tilnærming enn det elevene ga uttrykk for. Dette ble tydelig i måten elevene omtalte enkelte jødiske artefakter. Etter hvert begynte imidlertid også lærer å bruke enkelte av disse ordene, som for å minne elevene på at de hadde snakket om det i timen (Lied & Osbeck, 2011, s. 136–138). Disse to eksemplene viser to ulike posisjoneringer, hvor den første læreren er mer oppdrags- og innholdsorientert, mens den andre er mer elevorientert (Lied & Osbeck, 2011, s. 143). Disse posisjoneringene påvirker også den hegemoniske talesjangeren i klasserommet. I det første eksempelet er det tydelig lærer som kontrollerer talesjangeren, og elevene har dermed liten mulighet til påvirkning av undervisningen. I det andre eksempelet derimot, er talesjangeren preget av å være mer åpen mot elevene. Denne lærerens mer elevorienterte posisjonering førte til at elevene hadde mer påvirkning på undervisningen. Her var elevene dermed i større grad med å påvirke hva som skal være klasserommets hegemoniske talesjanger (Lied & Osbeck, 2011, s. 145 f.).

### 6.2.2 Lære *av* eller lære *om* i RE?

Von der Lippe og Undheim utdyper i det første kapittelet i boka *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, at tradisjonelt har å lære *om* religion vært knyttet til religionsdidaktikken, mens å lære *av*, har vært knyttet til religionspedagogikken. Når en derimot knyttet disse begrepene til religionsfaget i skolen, er det vagere linjer enn som så. Religionsdidaktiker Michael Grimmitt, som først introduserte begrepene i 1975 sammen med Garth Read, utdyper at å lære *om* kan forstås som å lære om de ulike religionene og trossystemene, mens å lære *av* handler om at elevene kunne lære noe av religionene og livssynene (Grimmitt, 1987, s. 225). Von der Lippe og Undheim kommenterer Grimmitts forståelse av disse begrepene og skriver at det er «mulig å tenke seg et mer konstruktivt didaktisk og pedagogisk *av*» (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19).

Religionsdidaktiker Geir Skeie drøfter i kapittelet «Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningen?» (2022) begrepene lære *om*, eller lære *av* religioner i forhold til KRLE-faget på grunnskolen. Dette er også et relevant spørsmål i RE, særlig med RE20, som også inkluderer utforskning og refleksjon over eksistensielle spørsmål. Her påpeker Skeie at til tross for at det er størst enighet innad i religionsdidaktikken at skolen og religionsfagene burde ha som hovedmål å lære *om* religion, fortsetter dette likevel å bli diskutert (Skeie, 2022, s. 204). Blant annet trekker han inn von der Lippe og Undheims refleksjoner i podkasten «KRLEpodden» om lære om eller lære av. Også de to konkluderer med at religionsfaget burde fokusere på å lære om religion, men von der Lippe trekker også fram at i andre fag i skolen læres det av. Undheim har her imidlertid en mer forsiktig tilnærming (Aukland, 2017, episode 1, 15:30 ff.).

I en kommentar til podkastepisoden foreslår Winje en slags middelvei mellom von der Lippes og Undheims ståsted. Her har han laget en tabell med tre kolonner, hvor den ene ytterkanten representerer det han kaller «kateketisk undervisning», i midten er den gyldne middelvei som religionsfaget representerer, og så den andre ikke navngitte andre ytterkanten, som er sterkt forankret i lære om. Winje mener at diskusjonen om lære om eller lære av blir for firkantet, og foreslo derfor middelveien. Her skriver han blant annet at «undervisningen legges opp med vekt på kunnskapsformidling, men med rom for elevenes eventuelle positive/negative synspunkter (som i andre fag)» (Winje, 2017a). Han påpeker også at det er forskjell mellom at lærer er faglig engasjert og personlig engasjert.

Religionsdidaktiker Robert Jacksons fortolkende tilnærming til religionsundervisning er et viktig bidrag til fagfeltet, også i en norsk kontekst. I 1997 publiserte han boka *Religious Education: An interpretive approach*, som forklarer bakgrunnen og utforskningen av metoden, gjennom «The Warwick Project», hvor Jackson og hans kollegaer publiserte lærebøker til den engelske religionsundervisningen basert på framstillingen av religiøse barn i Storbritannia (Jackson, 1997, s. 104–107). Den fortolkende tilnærmingen er basert på forståelsen av at religion er komplekse, mangfoldige og i utvikling. Jackson mente derfor at undervisningen burde fokusere på å utvikle elevene evne til fortolkning, for bedre forståelse og engasjement i undervisningen (Jackson, 2009, s. 1). Ved å undersøke religion på tradisjons-, gruppe- og individnivå får elevene en bredere forståelse av religiøse tradisjoner (Jackson, 1997, s. 66). Disse er også nevnt i RE20, og det er derfor sentralt å undersøke hvordan dette kan se ut i undervisningssammenheng. De tre «nivåer» er nevnt under «Kjennskap til religion og livssyn»



som vi finner under læreplanens kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Jeg anser derfor denne tilnærmingen å være relevant i lys av å undersøke hvordan lærere legger opp undervisning, fordi en kan se at læreplanen i RE har hentet inspirasjon fra nettopp Jackson.

I den fortolkende tilnærmingen er noe av det sentrale at elevene utvikler deres kritiske og analytiske ferdigheter for å få en bred og nyansert forståelse av religiøse tradisjoner. Tre sentrale begrep er *representasjon*, som fokuserer på de tre nevnte «nivåer» (Jackson, 1997, s. 66), *fortolkning*, som baserer seg på kombinasjonen av elevenes egne begreper og forståelse kombinert med de troendes og hvordan disse kan møtes for at elevene skal få en bedre forståelse (Jackson, 1997, s. 24). Det tredje begrepet er *refleksivitet*, som handler om elevenes forkunnskaper og forforståelse, og deres bevissthet for dette (Jackson, 1997, s. 46). Den nye kunnskapen elevene tilegner seg gjennom undervisningen fører til ny forståelse. Det er her sentralt at elevene tenker kritisk, og også til selve tolkningsprosessen. Jackson (2009, s. 4) trekker her inn tre elementer som er viktige innen den fortolkende tilnærmingen: at elever må revurdere sin forståelse av eget verdenssyn i lys av å undersøke andres forståelse og tro, at elever kritiserer materialet som studeres på avstand, og at elevene utvikler en løpende kritikk av tolkningsprosessen.

Ved å i stedet fokusere på den religiøse praksisen, tekster og erfaringer, vil elevene få en dypere forståelse av hvordan forskjellige religiøse tradisjoner har blitt tolket og praktisert gjennom historien, samt i ulike kulturelle kontekster (Jackson, 2009, s. 1). Det betyr imidlertid ikke at det å forklare elever konsepter eller tradisjoner ved ulike religioner ikke er å anbefale, men å vise hvordan disse framstillingene settes sammen på individ- og gruppenivå. På denne måten kan elevene få en bredere forståelse av hvordan religion blir praktisert av mennesker i dag, og det blir dermed en mer levende forståelse og tolkning av religiøse tradisjoner (Jackson, 2009, s. 2). Ettersom religion både blir påvirket av historiske, sosiale og kulturelle kontekster, er det derfor viktig at lærere viser til forskjellige eksempler, og forsøker å vise religionenes mangfold (Jackson, 1997).<sup>24</sup> Her kan en for eksempel fokusere på det erfaringsmessige aspektet ved religionsundervisningen. Jackson (2009, s. 6) trekker inn at elevene burde ha mulighet til å engasjere seg i religiøse praksiser, ritualer og erfaringer, og reflektere over egne personlige erfaringer med disse. Dette skal bidra til at elevene blant annet får en bredere forståelse av

---

<sup>24</sup> Kapittel 3, «The Representation of Religions» og 4, «Cultural Issues» i Jacksons bok diskuterer dette.

religions rolle i menneskers liv, og hvordan den er med å påvirke verdier, tro og praksis. Her vil jeg også trekke tråder til den allerede nevnte middelveien til Winje (2017a), som mener at elevenes egne erfaringer ikke nødvendigvis burde utelukkes, men kan inkluderes, men at hovedfokuset skal ligge på kunnskapsformidling og en integrerende religionsundervisning.

Tilnærmingen reiser likevel noen spørsmål om elevenes aktivitet, og grensen mellom å lære av eller om religion. I norsk kontekst er et eksempel på en slik diskusjon debatten om skolegudstjeneste. Norge har lang tradisjon på at elever og lærere drar på skolegudstjeneste før juleferien, gjerne som en del av juleavslutningen. Det er ofte elever som er med og bidrar med for eksempel dramatisering eller opplesing av juleevangeliet, sang eller andre opptredener. De elevene som ikke ønsker å delta på julegudstjenestene må ha skriftlig beskjed om dette hjemmefra. De siste årene har debatten om dette skal være standard praksis i norsk skole rast, og hvert år før jul blusser den opp igjen. Det har vært flere debattinnlegg som problematiserer praksisen, blant annet ble leder i Unge Venstre, Ane Breivik, intervjuet før jul i fjor og mente skolegudstjenester burde forbys. Hun påpeker blant annet at det er klare forskjeller mellom ekskursjoner og forkynnelse, og at skolegudstjeneste havner inn under forkynnelse. FrP-representant Himanshu Gulati argumenterer i samme artikkel for at skolegudstjeneste er en del av norsk tradisjon og kultur, og dermed har en naturlig plass i norsk skole (Heldahl, 2022). Udir kom i 2019 med en veiledning for skolegudstjenester, hvor de blant annet skriver at skolegudstjenester ikke burde fungere som avslutninger. I stedet foreslår de et alternativt opplegg som for eksempel kan lære elevene om kultur og tradisjoner i Norge. De skriver også at det er viktig med dialog med foreldrene, samt påminnelse om fritaksretten i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 7 Analyse

I dette kapitlet skal jeg analysere læreplanene RE06 og RE20, intervjuene med lærerne og spørreundersøkelsene. Jeg skal analysere de hver for seg, for deretter å sammenligne resultatene i kapittel 8, Drøfting. Dette for å kunne få en god oversikt over materialet og hva jeg henter ut av de ulike typene materiale, og for at jeg ikke skal overtolke det ved å se på alt samtidig, og sette alt opp mot hverandre med en gang.

### 7.1 Dokumentanalyse av RE06 og RE20 med fokus på islam og kristendom

I dette delkapitlet skal jeg analysere læreplanene i RE fra 2006 og 2020, altså forrige læreplan og den nåværende. Jeg skal fokusere på målene og hvilke føringer de legger for lærere i RE.

Som nevnt i metodekapittelet, har jeg valgt å hente inspirasjon fra en analyse av læreplanen i kroppsøving (Andreassen, et al., 2018). Denne delte inn læreplanmålene i handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Læreplanmålene har jeg derfor satt inn i tre tabeller hvor de er delt mellom hva som skal gjøres (handling), og hva målet inneholder (innhold). Målene er nummerert, og noen er også blitt todelt. Disse er da markert med for eksempel «1a» og «1b». Dette er gjort fordi det er to verb i to forskjellige ledd av setningen som sier hvilken handling som målet legger opp til. I analysen vil jeg både belyse generelle trekk ved læreplanene, men også gå mer i dybden på noen utvalgte læreplanmål. I slutten av delkapittelet skal jeg sammenligne RE06 med RE20.

### 7.1.1 RE06 – «Islam og en valgfri religion» og «Kristendommen»

I analysen av RE06 ser jeg kun på læreplanmålene for «Islam og en valgfri religion» og «Kristendommen», da det er disse som er relevante for mitt prosjekt. I tillegg knytter jeg det som jeg anser som relevant av grunnleggende ferdigheter inn under spesifikke mål, da disse også er en sentral del av læreplanen. Disse ferdighetene er lesing, skriving, regning og muntlige og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Jeg trekker fram noen utvalgte mål, og analyserer disse mer i dybden. Det som blir belyst, er likevel overførbart også til flere av de målene som ikke blir nevnt eksplisitt.

#### *Islam og en valgfri religion*

Tabell 7.1 Handlingsdimensjon og innholdsdimensjon for læreplanmålene fra RE06.

	Handling	Innhold
1a	Gjøre rede for	hva som er det sentrale i religionen og
1b	Drøfte	viktige trekk i religionens etikk
2	Tolke	noen av religionens sentrale tekster
3	Gjøre rede for	ulike retninger i religionen
4	Beskrive og analysere	noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
5	Drøfte	religionens syn på kjønn og kjønnsroller
6	Drøfte	religionens syn på andre religioner og livssyn
7	Sammenligne	religionen med andre religioner og livssyn

I læreplanmålene for «Islam og en valgfri religion» er det to mål som er «gjøre rede for», tre er «drøfte», og et hver med «tolke», «beskrive og analysere» og «sammenligne» (se Tabell 7.1). Ved hjelp av disse målene, skal læreren lage undervisning slik at elevene skal kunne lære hva som er det sentrale i religionen, ulike retninger i religionen, ritualer og andre estetiske uttrykk, samt tolke noen sentrale tekster, drøfte religionens etikk, syn på kjønn og kjønnsroller, og sammenligne den aktuelle religionen med andre religioner og livssyn. For en lærer som skal legge opp et opplegg for en time, er det en rekke valg som må tas når det kommer til hva som skal inkluderes, og ikke minst hva som må ekskluderes. Læreren må blant annet finne ut hva

som skal legges fram som det sentrale i religionen, velge noen retninger som skal bli gjort rede for, velge hvilke sentrale tekster som skal tolkes, og hvordan disse skal tolkes. Med hvert enkelt av disse sju målene, er det altså flere valg som må tas. I tillegg må læreren finne ut hva som skal legges i «gjøre rede for» eller «drøfte». Dette er begreper som er mye brukt i flere av læreplanene, men som det kan være uenighet om hva de betyr i denne sammenhengen. Skal eleven kun ramse opp fakta om hva som er sentralt i religionen, skal hen gjøre noen selvstendige refleksjoner om hvorfor dette er sentralt? Hva er egentlig forskjellen mellom å drøfte og å reflektere? Under målene som skal «gjøre rede for», kan det også være viktig å tenke over om dette skal gjøres muntlig eller skriftlig, da begge deler er mulig, og begge er «grunnleggende ferdigheter».

I læreplanmål 3 i tabell 7.1, «gjøre rede for ulike retninger i religionen», vil det være naturlig å trekke inn de to største retningene, altså sunni og sjia. Her kan lærer trekke inn utbredelse både i verden og Norge, særtrekkene til retningene, se på forskjeller og likheter mellom disse to, og trekke inn årsak til splittelsen. Lærer kan også velge å trekke inn sufisme, og sammenligne med sunni og sjia. Ser vi derimot tilbake på målets handlingsdimensjon, er verbet «gjøre rede for» brukt. Her er det ikke nødvendigvis rom for sammenligning, men det utelukker det heller ikke. Sammenligning kan være et godt verktøy for elevene for å forstå den enkelte retning. Lærer må dermed bestemme om hen anser det som sentralt nok og om hen derfor skal bruke tid på å sammenligne eller ikke.

Videre i mål 5, «drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller», er det mye lærer kan trekke inn. For det første er handlingsdimensjonen relativt åpen. Å drøfte er gjerne å se på flere sider av en sak, og sette disse opp mot hverandre. Det er i stor grad opp til lærer hva hen legger i begrepet, og hva lærer ønsker å vektlegge om temaet. Ser vi på innholdsdimensjonen, er det i dette tilfellet islams syn på kjønn og kjønnsroller. Her kan lærer trekke fram ulike syn på kjønn og kjønnsroller, bruk av dekkende klær, hvilke forskjeller det er mellom kvinner og menn både i samfunns-, familie- og trosnivå. Her kan også kulturelle ulikheter trekkes inn. Lærer må også ta stilling til i hvor stor grad begrepet «kjønnsroller» må forklares.

### *Kristendommen*

Tabell 7.2 Handlingsdimensjon og innholdsdimensjon for læreplanmålene fra RE06.

	Handling	Innhold
1	Gjøre rede for	sentrale trekk i kristendommen
2	Beskrive og reflektere over	hovedtrekk i kristen etikk
3	Tolke	noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon

4	Gjøre rede for	eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa
5	Presentere	to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag
6	Beskrive og analysere	noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen
7	Drøfte	kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller
8	Drøfte	kristendommens syn på andre religioner og livssyn
9	Sammenligne	kristendommen med andre religioner og livssyn

I denne delen av læreplanen er det to mål som er «gjøre rede for» og «drøfte», et hver med «tolke», «presentere» og «sammenligne», og så er det to mål som har «beskrive» som det ene handlende leddet i setningen, og i tillegg «reflektere over» eller «analysere» (se Tabell 7.2). «Kristendommen» har altså to mål mer enn «Islam og en valgfri religion». Også her er det brukt vage verb, uten at disse er forklart. Hva skal for eksempel komme inn under «beskrive og reflektere»? Det er ikke presisert hvordan elevene skal kunne beskrive hovedtrekk i kristen etikk, og det er heller ikke presisert i hvilken grad de skal kunne reflektere over dem. Læreren må også ta stilling til hva som menes med hovedtrekk i kristen etikk, da dette varierer både mellom hovedretningene, men også innad i dem.

I læreplanmål 3, «tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon», er det flere valg lærer må ta. Ser vi på handlingsdimensjonen, «tolke», er det flere måter å gjøre dette på. Lærer kan for eksempel velge at elevene skal forsøke å tolke som en kristen person, eller tolke ut ifra forskjellige retninger, eller så kan elevene få gjøre sin egen tolkning av tekstene. I innholdsdimensjonen må læreren for det første velge ut hvilke «sentrale tekster fra Bibelen» som skal tolkes. I og med at Bibelen har 66 bøker, er det ganske mye som kan velges. «Det sentrale» kan hjelpe til med innsnevringen, men det er fremdeles relativt åpent hvilke av disse tekstene kan være. For det andre må lærer velge andre tekster fra «kristen tradisjon». Også her er det mange ulike tekster som kan velges, her skiller de ulike retningene seg mye fra hverandre når det kommer til hva som er sentrale tekster utenom Bibelen, noe lærer også må ta stilling til.

Ser vi på læreplanmål 6, «beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i kristendommen», er det også her en rekke valg som må tas av lærer. I handlingsdimensjonen skal elevene både «beskrive» og «analysere». Beskrive er en mer spesifikk handling, og det krever ikke mye tolkning av lærer for å avgjøre hva som skal ilagges dette verbet. Elevene skal, gjerne med egne ord, videreformidle og forklare ulike estetiske og rituelle uttrykk. Når det kommer til analysen, er det mer uklart hva dette innebærer, og hvor omfattende denne analysen skal være. Elevene skal her gjerne undersøke, se på det aktuelle ritualet eller det estetiske uttrykket fra ulike sider, plukke delene i det litt fra hverandre, og se på hvilket budskap som formidles. Når det kommer til innholdsdimensjonen, er det altså «estetiske og rituelle uttrykk i

kristendommen» elevene skal se på. Igjen er det ikke presisert om det er innenfor en spesifikk retning, et spesifikt område eller form for estetisk uttrykk. Det er her en rekke valg lærer må ta før hen lager et opplegg til elevene, både når det kommer til det estetiske og rituelle uttrykket.

*Hva er likt og ulikt med læreplanmålene om «Islam og en valgfri religion» (I) og «Kristendommen» (K)?*

De aller fleste målene er ganske like. Det første målet i *I* har jeg delt inn i to delmål, hvor første del tar for seg å «gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen», mens andre del tar for seg «drøfte viktige trekk i religionens etikk». Videre ser vi at det tilsvarende læreplanmålet i *K* derimot allerede er delt i to. Det er imidlertid brukt ulike verb i handlingsdimensjonen, selv om innholdsdimensjonen er lik. Når det kommer til *I*, er verbene «gjøre rede for» og «drøfte» brukt, mens i *K* er «gjøre rede for», «beskrive» og «reflektere over» brukt. En kan imidlertid lure på hvilken forskjell dette utgjør i praksis for lærerne og hvilke didaktiske valg de kan ta. En kan også stille spørsmål til hvorfor Utdanningsdirektoratet mente at under *I* kunne dette være et samlet mål, mens under *K* burde det være to. Det er også ulikheter i formuleringen av «viktige trekk» (*I*) og «hovedtrekk» (*K*) når det kommer til etikkdelen.

Det andre læreplanmålet i *K* som skiller seg fra det i *I*, er mål nummer 4, «gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa». Her skal altså lærer se på hvordan og i hvilken grad kristendom har forandret seg som religion, og kanskje sette dette opp mot hvordan samfunnet har vært med å prege religionen, og motsatt. *I* har ikke et tilsvarende mål, og en ser dermed ikke på islams utvikling gjennom historien på samme måte. Likevel kan dette komme inn under ulike retninger, hvor det da kan være naturlig å se på årsaken til at de ulike retningene oppsto og deres historiske utvikling.

Ser vi på målet om tolkning av tekst (mål 2 i *I* og mål 3 i *K*) ser vi at i *K* er det presisert at det er Bibelen det er snakk om, i tillegg til andre tekster i kristen tradisjon. Under *I* er det kun snakk om «sentrale tekster». Her er det dermed i større grad opp til læreren å beregne hva som skal regnes som det sentrale. Det er viktig å her huske på at denne inndelingen tar høyde for at det er «islam og en valgfri religion» disse målene er beregnet for, og en tydeligere presisering kunne dermed ikke passet for den andre religionen. Det er også flere tolkningstradisjoner og tilleggslitteratur i flere av de andre religionene enn kristendom, og det kan dermed tenkes at Udir ikke ønsket å begrense lærerne i for stor grad i valg av litteratur.

Kort oppsummert har jeg trukket fram ulike formuleringer ved læreplanmålene, og sett på forskjeller og likheter ved målene til *I* og *K*. Flertallet av målene er ganske likt formulert, og belyser de samme sidene ved religionene. Noen formuleringer er imidlertid noe tydeligere ved *K*, som nevnt om læreplanmål 2 (*I*) og 3 (*K*), hvor det i *K* er nevnt en spesifikk tekst, mens det i *I* ikke er nevnt. Det er også visse forskjeller i handlingsdimensjonen når jeg har sett på de ulike verbene som er brukt, til tross for at innholdsdimensjonen flere av de nevnte stedene var like.

### 7.1.2 RE20

I analysen av RE20 ser jeg på alle læreplanmålene, da denne ikke har inndeling etter spesifikke religioner eller livssyn, slik som tidligere læreplaner har hatt. Nye tema som er kommet inn er blant annet hvordan religion kommer til uttrykk i medier og populærkultur, samspillet mellom religion, livssyn og politikk, og menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologi (se Tabell 7.3). I tillegg finnes det nå på nettsidene til Udir til RE20 flere hjelpemidler. Blant annet kan en få en forklaring på hva flere av de ulike verbene betyr. Disse noe vage begrepene, som også er mye brukt i RE06, er nå blitt forklart, og det er tydelig hva lærerne skal legge i begrepet «gjøre rede for» (se Figur 7.1), i stedet for å enten finne ut av dette selv, eller diskutere og bli enige med kollegaer.

Tabell 7.3 Tabell over handlingsdimensjon og innholdsdimensjon i RE20.

	Handling	Innhold
1	Presentere og sammenligne	noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam
2	Utforske og drøfte	hvordan religioner inngår i historiske endringsprosesser
3	Gjøre rede for og analysere	religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge
4	Gjøre rede for og drøfte	aktuelle eksempler på samspillet mellom religion, livssyn og politikk
5	Utforske og analysere	hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur
6	Drøfte	ulike former for religions- og livssynskritikk
7	Gjøre rede for og drøfte	sentrale fagbegreper knyttet til religioner, filosofi, livssyn og etikk
8	Analysere og vurdere	ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk
9	Utforske og reflektere over	eksistensielle spørsmål og svar
10	Identifisere og drøfte	etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet
11	Drøfte	menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling
12a	Ta	andres perspektiv og
12b	Håndtere	meningsutbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål
13	Diskutere	problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering
14	Utforske og drøfte	ideer om mennesket slik de kommer til uttrykk i ulike filosofiske tradisjoner

The screenshot shows the 'Kompetansemål' (Competency Goals) section of the RE20 curriculum plan. On the left is a navigation menu with items like 'Forsiden av læreplanen', 'Om faget', 'Kompetansemål og vurdering', 'Vg3', 'Vurderingsordning', 'Fagkoder', 'Timetall', and 'Gyldighet og innføring'. The main content area lists several competency goals. A pop-up window is open over the goal 'gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler', displaying the definition: 'Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre.' To the right of the pop-up is a 'Planleggingsverktøy' (Planning tool) with options like 'Logg inn', 'Hva er dette?', 'Støtte til læreplanen', and 'Vis ressurser'.

Figur 7.1. Læreplanen RE20, som inkluderer ulike ressurser til lærer, her demonstrert med ordforklaring av verbene (Utdanningsforbundet, 2020c).

Generelt er det flere av målene som kan kombineres og jobbes med samtidig, og som kan gi mer innhold til lærerne når de skal planlegge undervisningen. Ettersom alle målene i denne læreplanen er åpne for at lærere i stor grad kan velge hvilke tema, religion eller livssyn som skal inkluderes i de ulike målene, har lærerne et stort handlingsrom. Ved det første målet: «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), kan lærerne her argumentere for å bruke samme modell som forrige læreplan la opp til, og ta opp kristendom, islam og en valgfri religion, som gjerne er enten hinduisme eller buddhisme. Ser vi imidlertid på bøyningen av «østlige og vestlige» er begge formene skrevet i flertallsform. Dette gjør at en kan argumentere for at det burde være flere enn bare én av både vestlige og østlige religions- og livssynstradisjoner.

I denne læreplanen er det kun tre religioner som er presisert; kristendom, islam og religionen i Sápmi/Sábme/Saepmie, og det er kun i to av målene disse blir nevnt. I tillegg gjør formuleringen i det første målet, «ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner», at dette inkluderer flere ikke nevnte religioner. Det legges dermed opp til at lærer skal inkludere flere religioner enn de to nevnte. Ettersom både islam og kristendom regnes som vestlige religioner, er det gjerne naturlig at lærer trekker inn flere østlige religioner ettersom ingen av disse er nevnt, enn å trekke inn flere vestlige religioner. Ser vi på handlingsdimensjonen i dette målet skal elevene altså «presentere og sammenligne». Ifølge Udir sine definisjoner er å



presentere «å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller et produkt [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg presiseres det at måten å presentere på kan variere, men at formålet er at den skal være tilgjengelig for andre. Om sammenligning står det «[å] sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Første del av målet er altså mer faktabasert om spesifikke religioner og livssyn, og handler mer om sentrale trekk ved den aktuelle religionen eller det aktuelle livssynet. Andre del handler om å trekke tråder på tvers av de aktuelle religions- og livssynstradisjonene. Lærer kan dermed bestemme om dette skal gjøres samtidig, eller dele læreplanmålet i to, og først se på det ene før hen beveger seg videre til det andre.

Generelt kan vi også se at det kun er tre læreplanmål som inneholder ett verb i handlingsdimensjonen; læreplanmål nummer 6, 11 og 13. I disse målene står «drøfte» (6 og 11) og «diskutere» (13) som eneste verb. Mål nummer 13 er også det eneste målet som har verbet «diskutere», og det er ikke spesifikt forklart på Udir sine nettsider, slik de aller fleste andre verb er. De resterende læreplanmålene har to ulike verb, hvor det første er mer faktabasert, for eksempel «presentere» eller «gjøre rede for», mens det andre krever mer selvstendig arbeid fra elevens side, som «sammenligne» eller «vurdere». Dette gjør at de aller fleste mål, med unntak av de tre nevnte, er todelte. For lærernes del krever det dermed at elevene både skal tilegne seg faktabasert kunnskap om temaene de skal gjennom, men de skal også lære seg å bruke denne informasjonen på en selvstendig måte.

Ser vi på læreplanmål 9, «utforske og reflektere over eksistensielle spørsmål og svar», er dette et relativt åpent mål. Det er ikke presisert hvilke eksistensielle spørsmål og svar elevene skal utforske og reflektere over, og det er heller ikke presisert om de skal ta utgangspunkt i egne meninger eller hente dem fra ulike religions- og livssynstradisjoner. Lærer må her ta en rekke valg om hvordan elevene skal få gjennomført dette målet. Ettersom alle verbene i denne læreplanen, med noen få unntak, er definert i ressursene til Udir sine sider, er det hovedsakelig å definere hva «eksistensielle spørsmål og svar» er som gir rom for tolkning for lærerne. De kan for eksempel velge å knytte dette opp til spesifikke tema de har, ellers kan det også knyttes om til tverrfaglige tema, som for eksempel folkehelse og livsmestring.<sup>25</sup> Innenfor folkehelse og

---

<sup>25</sup> «I religion og etikk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å reise spørsmål om forholdet til egen identitet og hva som er et godt liv. Faget gir rom for å reflektere over verdien av gjensidig forståelse og betydningen av å sette egne grenser. Arbeid med etiske og eksistensielle spørsmål gir evne til å håndtere utfordrende spørsmål i eget liv, inkludert spørsmål som likestilling, kjønn og seksualitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

livsmestring blir temaene likestilling, kjønn og seksualitet nevnt som aktuelle tema under eksistensielle spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020c), som da gir lærer en indikator på hva som kan inkluderes i dette målet. Dette er imidlertid ingen begrensning til å ikke ta opp tema utenfor disse tre nevnte.

Videre vil jeg trekke fram læreplanmål 3, som er et av to mål som nevner spesifikke religioner: «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie». Handlingsdimensjonen består av to verb, som for det første legger føring for at elevene skal kunne gi «en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lærer må dermed lage undervisningsopplegg som gjør at elevene kan gi en faglig begrunnet forklaring på det valgte temaet. I tillegg må elevene analysere, som vil si at elevene skal undersøke en sak for å avdekke et budskap eller en mening (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når det kommer til innholdsdimensjonen, er det særlig vektlagt forholdet mellom samisk urbefolkning og Norge. Her kan lærer både fokusere på hvordan det har vært, med fornorskningsprosess og den historiske biten, og hen kan også undersøke hvordan det er å være samisk i dag. Her kan det også være aktuelt å trekke inn læreplanmål 13, «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering».

Oppsummert har jeg trukket fram enkelte av læreplanmålene og analysert hva en som lærer kan trekke fram og bruke i opplegg til undervisning. Jeg har også sett på de nye definisjonene som er kommet som støtte til læreren, hvor tidligere vage begreper nå er forklart. I tillegg har jeg belyst hvilke religioner og livssyn som spesifikt er nevnt, samt løftet fram problemstillinger knyttet til disse.

### 7.1.3 Hva har endret seg fra RE06 til RE20?

Den tydeligste endringen fra RE06 til RE20 er strukturen i hele læreplanen. RE06 har fire underrubrikker som læreplanmålene er delt inn i, mens RE20 ikke har noen slike inndelinger.<sup>26</sup> I RE06 er det dermed veldig tydelig hvilken religion eller hvilket livssyn målene er rettet mot. I RE20 har derimot lærer større valgfrihet til å inkludere, eller ekskludere, diverse religioner og livssyn. I RE20 må lærer ved ethvert mål ta stilling til hva som skal tas opp for å eksemplifisere

---

<sup>26</sup> Se kapittel 4, Kilder for beskrivelse av oppbyggingen til læreplanene.

det gjeldende læreplanmålet. Som nevnt er det kun kristendom, islam og Sápmi/Sábme/Saepmie som er spesifisert i RE20, og disse knytter seg opp til to ulike læreplanmål. I RE06 er kristendom og islam de religionene som er nevnt, men det er også nevnt noen spesifikke retninger innenfor «filosofi, etikk og livssynshumanisme», som jeg ikke går videre inn på her. Det som imidlertid skiller disse læreplanene fra hverandre, er at det er flere mål som handler om kristendom, islam og en valgfri religion, mens det i RE20 kun er to av målene. Dette gjør at lærer i større grad selv må bestemme hvilke religioner og livssyn som skal inn under de ulike læreplanmålene.

Ser vi på handlingsdimensjonen i de to læreplanene, har oppbyggingen av målene endret seg fra RE06 til RE20. I RE06 er normen at det kun er ett verb i handlingsdimensjonen, mens i RE20 er normen at det er to. Verbene som blir brukt er mange av de samme, men det har også kommet inn noen nye. Blant annet har «utforske» nå fått en sentral plass i RE20, og blir brukt tre ganger, i læreplanmål 2, 5 og 9. Andre verb som er kommet inn, og som kun er brukt én gang er «vurdere» i mål nummer 8, «identifisere» i mål 10, «ta andres perspektiv og håndtere» i mål 12, og «diskutere» i mål 13. Diskutere er også brukt i RE06, men kun under «religionkunnskap og religionskritikk», som jeg ikke fokuserer på i denne dokumentanalysen, mens det i RE20 er brukt om gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering.

De aller fleste læreplanmålene har blitt endret fra RE06 til RE20, men vi finner likevel noen som går igjen. Begge de to første målene i RE20 finner vi også igjen i RE06. Det første målet, «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» har mye av det samme innholdet som både det første målet i *I*, og de to første målene i *K*. I alle disse tre målene skal elevene se på sentrale trekk i religionene. I RE06 kommer også religionenes etikk inn, og at de skal jobbe selvstendig med enten å drøfte eller reflektere. Et annet mål som er tatt med fra RE06, men som har skiftet perspektiv i RE20 er læreplanmål nummer 4 i RE06 under *K*, og nummer 2 i RE20. I disse to målene skal elevene se på hvordan kristendom/religion har endret både selve religionen, men også hvordan dette har påvirket historiske endringsprosesser, både globalt og nasjonalt. Selv om begge målene ser på endringer, er det likevel ulikt hva som er hovedfokuset. I RE06 er hovedfokuset på endringer innad i kristendom, og elevene skal gjøre rede for endringer i kristendommens historie. I RE20 er fokuset endret til å se på hvordan religion har påvirket ulike endringsprosesser. Begge tar for seg endringer både globalt og nasjonalt.

Avslutningsvis er den tydeligste forskjellen mellom disse to læreplanene selve strukturen. Mens RE06 har fire tydelige underrubrikker med hver sine læreplanmål om det gitte tema, har RE20 i stedet ingen slik inndeling. Det er også betydelig færre læreplanmål i den nyeste læreplanen. Dette gjør at lærere i større grad må bestemme hvilke mål som skal gjelde hvilke tema, noe som både gir større frihet, men som også kan gi utfordringer når det kommer til avgrensing. Noen få av læreplanmålene er likevel relativt like, selv om det også er store endringer i de aller fleste målene og temaene.

## 7.2 Analyse av intervjuene

I denne delen av kapittelet analyserer jeg intervjuene, og jeg har skilt delkapittelet i tre ulike temaer. I det første, «7.2.1 Planlegging, gjennomføring og refleksjoner rundt egen undervisning», undersøker jeg hva lærerne som ble intervjuet planla å gjøre i undervisningen om kristendom og islam, om dette ble gjennomført slik de planla, og andre refleksjoner rundt egen undervisning. Undertemaene er blant annet ekskursjon, og hvilken tilnærming de har til undervisning, om de bruker elevenes erfaringer i undervisningen, eller tar et aktivt standpunkt om å ikke gjøre dette. Videre i «7.2.2 Refleksjoner knyttet til elevene» analyserer jeg hva lærerne mente og tenkte om elevene sine, både med tanke på undervisning, men også hvilke holdninger og interesser de oppfatter elevene har. I den siste delen, «7.2.3 Refleksjoner knyttet til læreplanen», analyserer jeg refleksjonene lærerne hadde om både RE06 og RE20. Her vil jeg igjen understreke at flere av lærerne jeg intervjuet hadde vært ute i streik, samt at den nye læreplanen ikke tredde i kraft før dette skoleåret. Det er dermed et slags førsteinntrykk lærerne her har gjort seg.

### 7.2.1 Planlegging, gjennomføring og refleksjoner rundt egen undervisning

#### *Planlegging og utføring av den første timen om tema*

For å forberede seg til den første timen de har om religionene kristendom og islam, trakk både Arild og Ellen fram at de leser gjennom læreboka elevene bruker, i og med at det er noe elevene også skal gjennom, og at det da er greit at de vet hva boka vektlegger. I tillegg ønsket de å ikke gjøre det for komplisert for elevene, slik at de enkelt ved senere anledninger, som ved prøve eller eksamen, kunne finne tilbake i lærestoffet. Deretter lager Arild en PowerPoint-presentasjon som han har for klassen den første timen med diverse stikkord og bilder. Dette gjorde også Ellen og Fredrik. Grunnen til at de valgte å ha en presentasjon, var både for at de selv skulle huske hva de ønsket å si, og for at elevene senere kunne bruke den som hjelpemiddel for å se hva de har vært gjennom i undervisningen, kombinert med læreboka. I tillegg

understrekte Arild og Fredrik at de hadde presentasjon og lagde disse for at de kunne tydeliggjøre for elevene hva som var viktig med religionene, og at de på denne måten kunne være sikre på at de hadde gått gjennom det sentrale. I tillegg til en presentasjon, lager og finner Ellen oppgaver til elevene, og bruker en del tid på å planlegge hvordan hun skal legge opp resten av temaet. Fredrik var den eneste av disse lærerne som hadde noen kritiske innvendinger til eget opplegg, og reflekterte rundt at det ble en for lærerstyrt undervisningsøkt. Han mente likevel at dette var et riktig valg, da han enklere kunne ha kontroll på at elevene hadde fått gjennomgang på det som er sentralt.

Beate benyttet seg også av PowerPoint-presentasjon når hun skulle ha den første timen i kristendom, og hun brukte lang tid på å gå gjennom Jesu lidelseshistorie og nåden, som hun mente var en sterk historie som mange elever hadde kjennskap til fra tidligere. I tillegg gikk hun gjennom forskjellene mellom Det gamle testamentet (GT) og Det nye testamentet (NT), og at i kristendom er det NT som er det sentrale, samt at det er Jesus og treenigheten som er det sentrale innenfor kristendom. Hun brukte en presentasjon som forlaget til læreboka har utviklet, og har mange bilder på denne presentasjonen. Beate var tydelig på at måten å fortelle om Jesu lidelseshistorie og nåden var noe av det viktigste i innføringstimen i kristendom, da dette som regel vekket elevenes interesse for temaet. Hun brukte ordet «andektig» for å beskrive stemningen blant elevene. I islam gjør hun det veldig praktisk i innføringstimen, og tar med seg fem kopper som representerer de fem søylene i islam. Dette gjør hun for å starte med det hun mener er det viktigste innenfor islam, og for å variere undervisningen. Elevene blir delt inn i grupper som får utdelt hver sin kopp, som de skal finne ut hva er, for så å ha presentasjon foran klassen. Hun er tydelig overfor elevene at dette er det viktigste de må huske fra islam, og at det er dette de må trekke fram på en eventuell eksamen.

Christian startet innføringstimen i kristendom med å fortelle om syndefallsmyten, og påpekte for elevene at det er denne som er plottet i kristendommen. Dette er noe han har gjort flere år, og han mener det er et godt utgangspunkt å starte der. Han varierer noe i hvordan han forteller om dette, og i år hadde han blant annet brukt en sang av Joni Mitchell som har med visse elementer som viser tilbake til Edens hage. I innføringstimen i islam brukte han en del tekster, og understrekte at det er en åpenbaringsreligion. Han trakk også en del linjer tilbake til kristendommen, og sammenlignet disse to religionene underveis.

Dina var den eneste læreren som før hver religion elevene skulle lære om, snakket om innenfra- og utenfraperspektiv. Hun gjør det tydelig for elevene at de lærer en forenklet lærebokversjon

av religionen, og at det er viktig at elevene «tar på forskerbrillene» (Dina, desember 2022), og legger bort sin egen tro eller fordommer om religionen de skal ha om. For henne var det viktig å minne elevene på at vi ofte sammenlignet alle religioner med kristendom, og at de sammen måtte prøve å legge dette bort. Deretter begynner hun ofte kristendommen fra et historisk perspektiv og setter religionen og hendelsene i en historisk kontekst. Det samme gjør hun med islam, og minner også her elevene om at de må ta et utenfraperspektiv og en lærebokversjon av religionen. Også med islam begynner hun med historisk kontekst, og jobber seg videre derfra. Det å følge omtrent samme oppbygging i gjennomgangen av religionene var et bevisst valg fra Dina sin side, og det var kanskje spesielt viktig at samme mal også ble fulgt i undervisningen om kristendommen. Når det kommer til historisk kontekst, plasserer hun den i samfunnet som var på den tiden, og bruker en del tid på å få elevene til å drøfte og finne ut hva vi egentlig kan vite om Jesus eller Muhammad, og hva forskjellige kilder sier om konteksten og så videre.

Kort oppsummert kan vi se at PowerPoint og andre presentasjoner er for flere av lærerne et viktig hjelpemiddel, og at det både blir brukt for deres egen del, men også for at elevene skal ha noe konkret å forholde seg til. Christian og Beate bruker konkrete ting, som kopper, sanger eller tekster for å vise til det de mener er det viktigste innenfor kristendom og islam. Dina er den eneste læreren som eksplisitt snakker om innenfra- og utenfraperspektiver, og gjør elevene bevisst på at det er en lærebokversjon av religionene de lærer om. Hun bevisstgjør elevene om hvilken type undervisning de får, og hvorfor det er viktig å reflektere over dette.

#### *Ulike undervisningsmetoder og hjelpemidler*

Flere av lærerne brukte flere undervisningsmetoder, med variasjon mellom lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter, oppgaver, presentasjoner og ulike former for ekskursjon. Som tidligere nevnt brukte alle lærerne PowerPoint eller andre presentasjoner, og anså det å forelese som en viktig undervisningsmetode. Dette ble brukt av flere både i innføringstimene, men også i undervisningen videre. Arild skilte seg her ut i den forstand at han hovedsakelig brukte presentasjoner til å gjennomgå ting gjennom hele perioden. Han uttrykte at han syns dette var en god metode både for å ha oversikt over hva elevene får undervisning om, og for at han selv kan huske gjennom PowerPoint-presentasjonene hva de har gått gjennom. På spørsmål om hva han gjorde for å holde på elevenes interesse var svaret at «læreren har jo ikke så mange virkemidler» (Arild, november 2022), men nevnte for eksempel bilder i presentasjonene eller andre visuelle hjelpemidler, som film eller dokumentar. En annen undervisningsmetode han nevnte var ekskursjon, som jeg kommer tilbake til senere. I tillegg til presentasjonene, brukte

han også boka og oppgaver han enten hadde laget selv eller som var i boka, for å hjelpe elevene å prosessere det de hadde gått gjennom. Han hadde også nylig holdt på med et lengre prosjekt med elevene, hvor de skulle levere flere oppgaver i grupper, og deretter ha en presentasjon. Han var imidlertid usikker på om dette faktisk fungerte, da en i stor grad ikke kan se hvem som faktisk har jobbet med hva, samt at flere av elevene leverte svært like tekster på oppgaven. Arild var derfor usikker på læringsutbyttet til elevene, eller om det bare var kopiering og reproduisering av kunnskap. Han ønsket derfor å prøve å heller ha en gruppesamtale med to til tre elever, og se om dette kunne bedre læringsutbyttet.

Dina og Christian er to av lærerne som er tydelig på at de bruker forskjellige perspektiver når de underviser. Dina starter med en lærebokversjon av religionene, hvor de går gjennom grunnleggende ting som hun mener er viktige. Deretter bruker hun videoer fra TikTok<sup>27</sup> for å få ulike innenfraperspektiv fra religionene hun underviser om. Ved hjelp av disse korte videoene får hun vist fram hvor forskjellige personer praktiserer sin religion. Hun synes dette fungerer bedre enn ulike dokumentarer, som både kan være gamle og dermed oppleves utdaterte for elevene. I tillegg er TikTok et forum de fleste av elevene bruker aktivt selv, og de er dermed kjent med denne formen for videoer og måte å hente informasjon på. Hun har også opplevd at elevene selv kommer og enten viser relevante TikTok-videoer eller har dem med i sine presentasjoner. Elevene blir også engasjerte når hun viser dem videoer fra TikTok, og hun bruker dem også for å diskutere og sammenligne hva de har lært om religionen, og hva som kommer fram i videoene. Christian bruker ofte seg selv i undervisningen, ved at han kan ta et innenfraperspektiv. Han forteller da til elevene at det kan høres ut som han tror på denne religionen selv, men at dette bare er en metode han bruker for å gi mer liv i undervisningen. Han prøver da å formidle på en mer engasjerende måte, som da kan føre til at det kan oppfattes som at han tror på det han selv forteller.

Ellen og Fredrik er tydelige på at varierte undervisningsmetoder er sentralt for å klare å holde på elevenes interesse og øke læringsutbyttet deres. Ellen påpeker at det derimot ikke alltid er like enkelt å begrense seg selv, og at hun synes det er utfordrende å vite om elevene jobber og

---

<sup>27</sup> TikTok er et sosialt nettverk eid av det kinesiske selskapet ByteDance. Brukere kan laste opp korte videoer med ulikt innhold, alt fra miming, dansing, humor, historier fra eget liv eller politiske meninger. Det er over én milliard aktive brukere av appen (Iqbal, 2023), og ved hjelp av algoritmer skreddersyr appen innholdet til den enkelte bruker. Det er ulike spørsmål knyttet til sikkerhet ved personlig data når det kommer til appen, og justisminister Emilie Enger Mehl fikk i februar 2023 kritikk etter at det ble kjent at hun hadde den kinesiske appen nedlastet på en ugradert tjenestetelefon (Aas & Gausen, 2023).

lærer det de faktisk skal, dersom de gjør oppgaver eller andre mer elevstyrte undervisningsmetoder. Hun bruker blant annet Kahoot<sup>28</sup> eller videoer for å bryte opp undervisningsbolkene, sånn at elevene får variasjon i undervisningen. Hun nevner også diskusjon som en undervisningsmetode hvor elevene får aktivisert seg og gjort selvstendig refleksjon. Typiske tema elevene blir bedt om å diskutere er dilemmaer om ulike tolkninger, eller andre former for etiske dilemmaer eller ulike syn på kjønn, terrorisme, LHBTQ+, liv og død, og lignende. Fredrik synes det er viktig å variere mellom foredrag han selv holder, og elevaktiviteter. Han nevner blant annet det å ha ulike prosjekter, eller ha «jigsaw»,<sup>29</sup> som undervisningsmetoder som fungerer veldig bra. Da jobber elevene selvstendig og bra, i motsetning til om de skal gjøre oppgaver etter at han har hatt undervisning. Han påpeker også at det er stor forskjell mellom de to klassene han har; i den ene klassen kan han gjøre så og si hva som helst, og elevene gjør det de får beskjed om. I den andre klassen er det imidlertid nesten ikke noe poeng i å ha «klassisk tavleundervisning» med oppgaver til elevene etterpå, fordi elevene ikke blir noe motivert av det, og legger ned svært liten innsats i oppgavene.

Som tidligere nevnt bruker Beate blant annet fem kopper som representerer de fem søylene i undervisningen om islam. Dette er også en form for jigsaw hvor elevene skal finne ut av en av de fem søylene, for deretter å fortelle resten av klassen om det. I tillegg bruker hun klassisk tavleundervisning, hvor hun legger særlig mye vekt på formidling, og at hun selv er engasjert i det hun forteller om. Hun bruker også det å få elevene til å reflektere og diskutere om det de har om, og hun utfordrer dem intellektuelt. For eksempel leser og diskuterer de noen av de hellige tekstene, samt større prosjekter hvor elevene jobber selvstendig. Dette utdyper jeg i neste avsnitt. Hun påpeker også at elevenes spørsmål til undervisningen er med på å prege hva hun går gjennom og ikke, som for eksempel om noen spør hvordan muslimer på skolen deres praktiserer bønneritualer. Hun drar også elevene med i undervisningen ved å stille spørsmål om hva de har sett av for eksempel kirker eller moskeer når de har vært ute på ferie, hva de kan fra

---

<sup>28</sup> Kahoot er en spillbasert læringsplattform hvor en kan lage sine egne quizer, og legge inn både bilder, musikk og videoer. Flere spillere kan være med, som en hel klasse, og en får enkelt tilgang via internett eller app på smarttelefon eller datamaskin. En får poeng både for riktig svar, og hvor fort en svarer på spørsmålet. Dette er en aktivitet de aller fleste elevene kjenner til, og som dermed enkelt kan gjennomføres på en rask og effektiv måte (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

<sup>29</sup> Jigsaw er et undervisningsopplegg hvor elevene får utdelt et tema, begrep eller person hver, som de skal finne ut fakta om. Dette kan enten være i timen, eller som lekser. De skal deretter presentere dette for resten av klassen. På denne måten får elevene framføre og lære om sitt tema, og bli fortalt av andre elever om andre tema, som et slags puslespill.



før, og spille litt på elevenes kunnskap uten at de blir bedt om å dele hvilken religion eller hvilket livssyn de tilhører.

Avslutningsvis ser vi at forelesning med enten oppgaver eller lignende er vanlig for alle lærerne. Metodene som imidlertid skilte seg ut var ulike former for jigsaw, enten ved bruk av kopper eller andre måter å fordele tema på. Dina brukte også videoer fra TikTok for å gi elevene ulike innenfraperspektiver. Christian brukte imidlertid seg selv for å gi innenfraperspektiv, selv om han ikke var troende. Kahoot var også en undervisningsmetode som ble brukt av Ellen for å bryte undervisningen opp. Selv om alle lærerne brukte en form for presentasjon, var brytning av undervisning et viktig element for flere av dem, særlig Ellen og Fredrik påpekte dette.

#### *Gjennomføring av undervisningen om kristendom fra start til slutt*

Etter innføringstimen lar Beate elevene trekke et læreplanmål hver, som de jobber med i tre uker. Hun hjelper dem underveis, og etter tre uker har elevene hver sin presentasjon. Her fokuserer Beate blant annet på at elevene skal finne kilder selv, et tema de synes er interessant innenfor det gitte læreplanmålet, og at elevene skal jobbe selvstendig over flere uker. Hun var noe usikker på hvordan hun skulle fortsette å gjøre dette med den nye læreplanen, men hun skulle teste opplegget dette skoleåret, og vurdere om det fremdeles fungerer like godt som det har gjort. Hun vurderer i så fall om presentasjonene heller skal handle om sammenligning av for eksempel kristendom eller islam. Grunnen til at hun har gjort dette med kristendom, er at det er et tema mange av elevene har grei kjennskap til, og at dette gir elevene mulighet til å utforske noe de selv ønsker. Beate husket spesielt to elever som i fjor hadde hatt presentasjon hvor de sammenlignet russisk og gresk ortodoks kristendom. De var russiske selv, og fikk dermed fortelle resten av klassen om noe de interesserte seg for. Selv om dette var et smalt tema, og Beate selv opplevde at hun ikke hadde særlig mye kunnskap om det, opplevde hun at det gav elevene mye å få gå grundigere gjennom noe de selv hadde et personlig forhold til, i tillegg til at de hadde løst oppgaven på en god måte med sammenligning, kildebruk og en god presentasjon. Etter at alle har presentert, har de en prøve basert på presentasjonene. På denne måten sikrer Beate at elevene får med seg de temaene som de ikke har presentasjon om selv.

Arild, Christian og Dina går alle etter innføringstimen videre med et historisk perspektiv, og knytter jødedom og det jødiske samfunnet til Jesus. Dina er opptatt av hva de ulike kildene sier om Jesus, og å få elevene sine til å tenke gjennom kristendom – og de andre religionene generelt i faget – på en grundigere og mer kritisk måte enn de tidligere gjorde på grunnskolen. Hun sjekker også regelmessig med elevene hvordan de ligger an, hva de kan fra før, og hva de

trenger mer kunnskap om. På denne måten blir undervisningen styrt etter hva elevene trenger. Hun ønsker også å ha et lite prosjekt, eller dra på ekskursjon, men dette er avhengig av tid. Etter at Arild har gått gjennom litt om kontekst og situasjonen på Jesus sin tid, beveger han seg videre i kronologisk rekkefølge. Han nevner blant annet de første kristne og Paulus, rask gjennomgang av kirkehistorie fram til Konstantin, for deretter å se nærmere på Bibelen og kristen etikk. Han går også inn på forskjellige retninger, og er også innom forskjeller og likheter mellom katolisisme, Den norske kirke og ulike pinsebevegelser. Her prøver han å ha fokus på hvordan dette ser ut i dag, og har valgt disse tre retningene fordi de er representert i Norge. Christian peker på dette med syndefallsmyten, som han ofte har om i innføringstimen, som han videre knytter til jødedom og forskjellen mellom den gamle og den nye pakten. Videre følger han et ganske likt løp som Arild med den kronologiske rekkefølgen, og ender også opp med å se på kristendom i dag. I tillegg nevner Christian spesifikt reformasjonen som noe han går gjennom.

Fredrik har tidligere basert seg mye på hvordan boka har lagt opp undervisningen, og startet med læredimensjoner, etikk, retninger i forlengelse av kirkehistorie og om ikke-europeisk kristendom som i Asia og Afrika. Sånn som boka og læreplanen er lagt opp nå, synes han det er mer utfordrende å lage en helhetlig plan, og vanskelig å vite hva som skal være med og ikke. Han legger ikke like stort fokus på den historiske biten som Arild, Dina og Christian gjør. Han har også hatt et prosjekt hvor elevene skal sammenligne ulike retninger i kristendom, til tross for at læreboka ikke hadde vektlagt dette noe særlig. Han har kuttet tiden de holder på med hvert tema, ettersom det nå er inkludert flere tema som religion og politikk eller populærkultur. Det fører til at han nå ikke har tid til å gå gjennom alt slik det var lagt opp med RE06. Det framsto som at han ikke helt hadde landet på hva han synes var best, og kom til å bruke litt tid på å finne ut hva som fungerer og ikke.

Ellen synes også fagfornyelsen har vært utfordrende, og nevner blant annet at de er midt i prosessen av å finne ut hva fagfornyelsen faktisk har å si for undervisningen. Også hun mener det å prøve seg fram kan ta litt tid, men at det også vil være spennende å få prøvd seg på noe nytt. Hun er også tydelig på at dette med å finne og utarbeide undervisningsopplegg er noe som hele tiden jobbes med, også før fagfornyelsen. En viktig del av det å undervise, er å evaluere sitt eget opplegg, se om noe fungerte eller ikke, og eventuelt forsøke å endre det til neste gang. I tillegg var hun ute i streik i flere uker, noe som satte en liten stopper for tankeprosessen, og hun satte derfor i gang med et noenlunde likt løp som hun hadde fra før. Hun forsøkte likevel å

få inn elementer fra RE20, som religionskritikk. Hun har tidligere hatt et kronologisk løp, uten at hun utdyper hvordan dette kronologiske løpet utfoldet seg.

Kort oppsummert er det flere av lærerne som velger en kronologisk rekkefølge på gjennomgangen av kristendom. Beate var den eneste læreren som så og si lot elevene ha selvstudier i kristendom, mens Dina og Fredrik ønsket at elevene skulle få ha et mindre prosjekt om temaet dersom det var tid til dette. Flere av lærerne nevner at de etter fagfornyelsen synes det har blitt mer utfordrende å vite hva de skal ha med og ikke, og hvordan de skal legge opp undervisningen fra start til slutt. Dette gjør at flere av dem fortsatt er i tankeprosesser om hvordan de skal løse disse utfordringene best mulig, men intervjuene ga likevel et innblikk i hvordan de har gjort det, hva de tenker er best nå, og at både nyutdannede og erfarne lærere synes RE20 har vært utfordrende å tilpasse i RE.

#### *Gjennomføring av undervisningen om islam fra start til slutt*

Når det kommer til undervisning om islam, var de fleste lærerne samkjørte i måten de gjør dette på. Alle utenom Beate og Christian begynner med en historisk kontekst og jobber seg videre mot islam i dag. Dina påpeker at hun gjør dette for å gi elevene det samme faktagrunnlaget, i tillegg til at hun også før de begynner med islam går gjennom dette med innenfra- og utenfraperspektiv og at en skal ha respekt for religionen. Hun mener det er noen ting alle elevene må kunne, og alle må ha hørt om, før de kan gå videre til for eksempel ulike innenfraperspektiv. De fire lærerne som starter med historiske kontekst nevner blant annet samfunnet og konteksten Muhammad tredde fram i, og deretter hvordan islam spredte seg, med kalifene og erobringer, og fram til i dag. Deretter er samtlige av lærerne opptatt av de fem søylene, hvor flere nevner at det er viktig at elevene får med seg at islam er en praksisreligion, hvor ritualer og gjennomføringen av disse er svært sentralt. Arild går også gjennom forskjeller mellom retningene sunni og sjia.

Beate og Christian var i større grad opptatt av ulike enkelttema innenfor islam, som for eksempel de fem søylene, hva disse innebar og hvordan de kan praktiseres, kvinnesyn og kritikk mot dette og de ser på hvordan en moské er oppbygd. Christian pleier å se en film eller

dokumentar, hvor serien «Underveis»<sup>30</sup> og «En ballong til Allah»<sup>31</sup> ofte blir brukt i undervisningen hans. Dina prøver også å få inn en form for dokumentar eller video av noe slag, så lenge det er tid til det. Både Beate og Christian snakket mer om hva som praktiseres i dag og hvor ulikt religionen kan praktiseres. Beate snakket en del om bønn, og hvordan dette kan se forskjellig ut for den enkelte muslim. Dersom hun får spørsmål om hvordan elever på skolen gjør det, snakker de om det, men hvis ikke dette blir nevnt går hun ikke spesifikt inn på dette. Hun lar altså elevenes spørsmål styre litt av gjennomgangen og hva hun legger vekt på.

Avslutningsvis ser vi at lærerne her er mer samkjørte i måten de gjennomgår islam på. Fire av seks lærere lar i stor grad kronologien styre undervisningen, før de eventuelt tar opp mer enkelttema, som ritualer og praksis i dag. Beate og Christian er de som skiller seg mest ut ved å ikke nevne noe om at de går gjennom en historisk kontekst, men jobber mer tematisk med islam. Begge disse fokuserer på islam som en praksisreligion, med de fem søylene og utførelse av ritualer som en sentral del av undervisningen. Flere lærere nevner at de prøver å ha ulike prosjekt, men at de nå tror det vil bli mer utfordrende med tanke på RE20 og tid.

#### *Lærernes refleksjoner om egen undervisning og kunnskap*

Flere av lærerne er kritiske til hvor mye tid de bruker på selv å gjennomgå lærestoffet, og hvor mye tid de bruker på kun snakking og presentasjon. Blant annet nevner Dina at hun egentlig har andre tanker om hva hun ønsker at elevene skal få lære og gjøre i undervisningen, enn det de klarer å få til med den tiden de har. Hun nevner blant annet at filmer eller dokumentarer, ekskursjon og større prosjekter ofte må nedprioriteres fordi det ikke er tid til å gjennomføre dem. RE er et fag med få timer i uka, og særlig med den nye læreplanen påpeker hun at det er svært travelt. Dette fordi det har kommet inn flere nye tema, i tillegg til at mye fra den gamle læreplanen fremdeles er med. Dina kommer også med refleksjoner knyttet til forskjellen hun kjenner på med undervisning om kristendom og islam. Hun trekker blant annet inn at hun har en helt egen personlig kunnskap til kristendom, fordi hun har vokst opp i Norge, har lest flere av bibelfortellingene, og at det er mer kjennskap til det kulturelle aspektet. Når det derimot gjelder islam har hun svært sjeldent lest tekster direkte fra Koranen, og kunnskapen hennes er

---

<sup>30</sup> Serien ligger ute på NRK sine sider (<https://tv.nrk.no/serie/underveis/2011/DMPT63550511/avspiller>). Episoden handler om to muslimer bosatt på Vålerenga som skal på pilegrimsreise til Mekka. Serien er fra 2011 (Underveis, 2011).

<sup>31</sup> «En ballong til Allah» er en dokumentar laget av den norsk-tyrkiske filmskaperen Nefise Özkal Lorentzen. I denne dokumentaren snakker hun med to muslimer med vidt forskjellige syn på kjønn og kvinners rolle, hvor en definerer seg som feminist, mens den andre er en islamsk ekstremist (Medietilsynet, 2010).

tilnærmet på en annen måte enn kristendom. Hun opplever selv at hun føler seg svakere i islam, men at hun likevel forsøker å gjøre undervisningen så lik som mulig.

Det er flere lærere som nevner at de opplever å kunne mer, eller ha et annet forhold til kristendom enn til islam. Arild trekker inn at han tidligere har vært konfirmantleder, og at han derfor har mye mer kunnskap og opplegg til timene om kristendom derfra, enn til islam. I tillegg reflekterer han også rundt hvor mye han potensielt kan kunne, i forhold til hva han faktisk kan om flere av temaene i RE. Han har faglig bakgrunn innenfor realfag, og synes derfor det generelt er mer utfordrende med RE med tanke på refleksjon, at det ikke nødvendigvis er et klart svar på alt elevene kan spørre om, eller at det er en uendelig mengde kunnskap som kan og burde bli tatt med i undervisningen. Når det kommer til hans egen undervisning, er noe av det han er mest opptatt av hva han kan formidle av kunnskap til elevene. Arild reflekterer for det meste over hvordan han som lærer enten underviser, gjør ulike oppgaver, som å rette prøver, eller hvordan han som lærer opplever ulike ting. Han gikk blant annet gjennom en tankeprosess han hadde hatt rundt en vurdering de hadde i fjor. Her trakk han fram at for hans egen del var det utfordrende med tanke på at det var en muntlig vurdering, og at det var vanskelig for han dersom elevene klagde på karakteren. Dette fordi han ikke hadde samme muligheten å se tilbake på det eleven hadde gjort, som ved en skriftlig prøve. Han trakk også fram at det ble kjedelig for han å lese gjennom 30 relativt like oppgaver, fordi elevene hadde samarbeidet og brukt mange av de samme kildene. Han er den eneste læreren som eksplisitt sier at han som lærer har få virkemidler for å holde på elevenes interesse, og ved flere anledninger, som den akkurat nevnte, endrer han oppgaver eller opplegg basert på hvordan han selv opplever å gjennomføre opplegget.

Fredrik er, i likhet med Dina, inne på tidsaspektet i faget, og nevner at ekskursjon er noe han egentlig gjerne ønsker å få til, men som både er avhengig av tiden i faget, og også tiden i andre fag. En ekskursjon kan ta lang tid med reisevei fram og tilbake, og siden RE er et så lite fag, må han altså låne timer fra andre fag. Han trekker også fram at han tror han kan bruke litt for mye tid på snakking og gjennomgang, slik som Dina, men at det er en måte å sikre at elevene lærer det de faktisk skal. Samtidig reflekterer han også rundt at det ikke er alle elever eller klasser hvor denne gjennomgangsmetoden fungerer like godt, og at det nesten ikke er noe poeng å ha slik undervisning i den ene klassen han har nå. Når det kommer til refleksjoner om sin egen kunnskap, er Fredrik den læreren som har flest år fra han fikk undervisningskompetanse i RE, til faktisk undervise i det. Han jobbet 15 år i skolen før han begynte å undervise i RE, noe

som gjorde at han opplevde det som utfordrende å ha det etter så lang tid uten å tenke på faget. Han trekker likevel fram både kristendom og islam som de to temaene han opplever å ha mest kontroll på. De siste årene har han blant annet forsøkt å ha et mer bevisst forhold til hvor mye tid han bruker på lærer- og elevstyrt undervisning, og at elevstyrt undervisning nå får en større andel av undervisningen enn tidligere. Han trekker også fram at det å lage alt opplegget sitt selv versus det å låne eller få opplegg fra kollegaer har stor innvirkning på hvor vellykket opplegget blir. Når han lager opplegget selv, og får gjort det til sitt eget, opplever han det som mer vellykket og at det flyter bedre for han. Dette har både med bruk av humor og personlighet å gjøre, og at han lettere kan fange elevenes oppmerksomhet på sine egne premisser.

Beate er særlig opptatt av dette med formidling, og håper og tror at formidlingsevnen hennes er noe av det som gjør at elevene syns undervisningen om kristendom og islam blir interessant. Hun syns det er viktig å legge et godt kunnskapsgrunnlag for elevene tidlig i undervisningen om de ulike temaene, og velger derfor å bruke en del tid på det hun mener er det sentrale tidlig i undervisningen. Beate er den eneste læreren som slipper elevene helt løst under store deler av kristendommen, og begrunner dette blant annet med at dette er et tema de som regel kan en del om fra før. På denne måten gir hun elevene mulighet til å fordype seg i noe de selv ønsker, som hun tror kan gjøre undervisningen mer spennende. Samtidig reflekterer hun over om dette fungerer med den nye læreplanen eller ikke. Likevel mener hun blant annet at en viktig nøkkel for å lykkes i undervisningen ligger i å utfordre elevene intellektuelt, og ønsker heller å eventuelt fornye opplegget med å få inn sammenligningsaspekt, i stedet for å kutte det helt. Hun spiller ofte ballen til elevene, samtidig som at hun har sluttet å spørre klassene om de ønsker å dele hvilken religiøs bakgrunn elevene har. Dette fordi hun ønsket et annet fokus i undervisningen, samtidig som hun gjerne ønsker at elevene forteller om egne erfaringer, for eksempel fra kirker eller moskeer de har besøk på ferier.

Ellen bruker en del av oppleggene sine på nytt år etter år, og reflekterer rundt om det fungerte eller ikke. Dersom det dukker opp noe nytt i nyhetsbildet eller lignende, reviderer hun ofte oppleggene til å passe til dette. Det hun syns er mest utfordrende, er hvordan hun kan vite hvordan hun skal avgrense store tema som kristendom. Ellen har også et bevisst forhold til det å gjennomføre undervisningen om islam og kristendom så likt som mulig, med fokus på mye av det samme, og følge den samme strukturen. Hun mener blant annet at det er viktig at elevene får et godt grunnlag, før de går videre til å jobbe med stoffet på egenhånd. Samtidig reflekterer hun også over om det hadde vært mulig å snu opplegget, og la elevene finne informasjon selv,

for så at hun fyller inn etterpå. Ellen nevner også at hun syns det kan være utfordrende å begrense seg selv med tanke på forelesninger og hvor mye tid hun selv bruker på å snakke om og forklare tema. Selv om hun prøver å begrense seg selv, og huske å bryte undervisningen med varierende opplegg, syns hun ikke alltid det er like enkelt. Særlig med tanke på RE20 syns hun det kan være utfordrende å vite hvor de skal stoppe. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Christian nevner at han i likhet med elevene er i en læringsprosess, og at dette er grunnen til at han ikke pleier å regelrett «snu bunken» hvert år. Han beskriver at det hele tiden dukker opp nye og interessante ting, som han mener gjør undervisningen mer interessant både for han selv, men også for elevene. Ved å holde seg oppdatert på informasjonen som finnes, kan han hele tiden fornye og forbedre undervisningen. Også han reflekterer over hvilket forhold han har til kristendom og islam, og at ved førstnevnte er det mer kjent på grunn av kultur og hva en er vant med. I likhet med Dina trekker også Christian inn at bibelfortellingene er han kjent med på en annen måte enn tekster fra Koranen, og at bibeltekstene også er lettere tilgjengelig. Avstanden er altså større til islam enn til kristendom. Han trekker også inn at han forsøker å være engasjert når han presenterer religionene, og at dette kan være en nøkkel for å vekke elevenes interesse. Christian er den eneste læreren som uttrykker at han er svært kritisk til eget opplegg, og han nevner blant annet et sammenligningsprosjekt elevene holdt på å jobbe med, hvor han selv mente han hadde laget et altfor løst opplegg.

Kort oppsummert syns flere lærere tidsklemma er noe av det mest utfordrende med faget. Flere har tanker om hva de ønsker å gjøre i undervisningen, men som praktisk sett ikke lar seg gjennomføre. Dette var særlig noe Dina snakket om. Når det kommer til nytt versus gammelt opplegg, er det flere delte meninger. Ellen er den eneste som eksplisitt sier at hun tar fram hele opplegg fra tidligere, og gjerne bruker dette igjen. Selv om flere av de andre lærerne også kan gjøre dette til en viss grad, er flere av dem skeptiske til å kopiere fra tidligere år. Særlig Christian er opptatt av at han selv også er i en læringsprosess, som gjør at han hele tiden finner nye ting han ønsker å inkludere i undervisningen.

### *Kjernen i kristendom og islam*

På spørsmål om hva som var det viktigste å lære elevene om religionene kristendom og islam var Dina tydelig på at mangfold var noe av det viktigste hun lærte dem. «Både i kristendom og islam, at det er like mange kristendommer som vi har kristne, det er like mange islamer som det er muslimer» (Dina, desember 2022). Videre trekker hun også fram lytting og undring, åpenhet for svarene en får når en spør og respekt for medmennesker. Hun trekker også fram at

hun personlig syns den historiske biten er mest spennende, og at det medfører at hun mest sannsynlig har mye undervisning om den, og at elevene på denne måten oppfatter dette som sentralt. Beate er også tydelig på at mangfold er viktig i hennes undervisning om islam. På skolen hun jobber på er det flere muslimske elever, og hun legger derfor ekstra vekt på at det finnes mange ulike måter å praktisere islam på. Hun fokuserer også mye på endringene i islam, både før, men også det som skjer i vår tid. Også når det kommer til kristendom deler Dina og Beate mye av det samme fokuset. Det historiske aspektet er også sentralt for Beate, og særlig viktig syns hun reformasjonen og hva dette medførte av splittelse og endring. I tillegg trekker hun fram Jesus sin rolle og konfesjoner som viktig.

Christian vektlegger at både islam og kristendom er praksisreligioner. Når det kommer til islam, fokuserer han også mye på endringer som skjer, og særlig endring av praksiser. Han nevner blant annet endringene som forenkler praksisen, og som gjerne er et resultat av migrasjon. Han trekker også fram sammenligning med kristendom som sentralt, og særlig å se på forskjeller mellom det praktiske, og hva de to religionene vektlegger når det kommer til frelse. Fredrik trekker fram lære og etikk som det sentrale i islam, samt det historiske perspektivet. I likhet med flere av de andre lærerne, trekker Fredrik fram at han også anser mangfoldet i religionen og de ulike retningene som viktig. Når det kommer til kristendom vektlegger Christian blant annet den historiske utviklingen, hvordan kristendom ser ut i dag, samt det sentrale i læren og etikken i kristendom. Når det kommer til hvordan kristendom ser ut i dag, trekker han inn ulike retninger, og at hvordan kristne praktiserer, er individuelt, slik også Dina og Beate nevnte. Fredrik trekker i tillegg til mangfoldet i religionen fram overgangsritualer og etikken som det sentrale i kristendom. I tillegg fokuserer han også en del på retninger, og lar elevene jobbe individuelt med sammenligning av ulike retninger innenfor kristendom.

Ellen mener kjernen og det hun vektlegger i undervisningen i kristendom er å finne ut hva som faktisk gjør en religion til en religion. Spesifikt for kristendom er dette å se på hvem Jesus var, og hvilken rolle han spilte. I tillegg trekker hun inn å se på ting fra ulike perspektiver som innenfra og utenfra, og se hva religionen har å si for samfunnet i dag. Sette det som er sentralt i kristendom opp mot hva samfunnet mener. Hun nevner også tolkning av skrifter, og hva disse tolkningene har å si for utøvelse av religionen for kristne, og videre til samfunnet igjen. Når det kommer til islam, er det første hun nevner splittelse og Muhammad, og se på dette fra ulike vinkler. Videre trekker hun linjer til ulike tolkninger, og nevner islamisme og modernisme, samt hva islam har å si i samfunnet i dag. Hun trekker også inn tema som bildeforbud,



terrorisme, klesdrakt og kjønn. Hun fokuserer dermed på ulike meninger og tolkninger innad i religionen, og ser gjerne på hva muslimer i dag kan mene om disse temaene. I tillegg knytter hun også dette opp mot samfunnet.

Kort oppsummert er det tydelig at flere av lærerne trekker fram den historiske biten i både islam og kristendom, samt fokus på ulike måter religiøse mennesker praktiserer religionene sin, ulike tolkninger, og etikken. Dina reflekterer rundt om hun vektlegger det historiske perspektivet ut fra egne interesser, men som nevnt, er dette noe også flere andre lærere anser som viktig for elevenes forståelse av kristendom og islam. Flere av dem synes også det er viktig å se på hvordan religionen kan se ut i dag, og hvilke endringer som har skjedd.

### *Ekskursjon*

Det var flere av lærerne som trakk fram ekskursjon som en god ressurs til å vekke elevenes interesse, både innenfor undervisning om islam og kristendom. Alle lærerne, med unntak av Ellen som ikke nevnte det i det hele tatt, nevnte ekskursjon som et positivt tiltak for å gjøre undervisningen om både kristendom og islam mer engasjerende. Arild hadde blant annet vært med elevene på gudstjeneste i pinsemenigheten Salt Bergen. Begrunnelsen for å ta de med til Salt var at han oppfattet det som sjeldent at noen var pinsevenn i klassene han har hatt, samt at «i kirken har alle vært før» (Arild, november 2022). I tillegg trakk han fram at elevene her ikke ble like godt lagt merke til, sammenlignet med i et hindutempel eller i en moské, dersom de skulle få den autentiske opplevelsen i disse trossamfunnene. I Salt kunne elevene være passive deltakere, uten at de var et forstyrrende moment for resten av deltakerne på gudstjenesten. Han argumenterte også for at elevene ikke kom til å erfare den autentiske opplevelsen dersom de skulle besøkt en moské for eksempel, for han kunne ikke be elevene sine legge seg ned vendt mot Mekka og be. Han hadde også hatt besøk av ulike representanter for ulike trossamfunn, både i form av et panel hvor flere religioner var representert, men også konseptet «Grill en kristen».<sup>32</sup> Han trakk fram at elevene synes dette var en interessant måte å lære på, og at de hadde vært nysgjerrige på det representantene hadde å si.

---

<sup>32</sup> «Grill en kristen» er et samtalekonsept utviklet av Laget, som er en kristen skoleorganisasjon. Konseptet er tiltenkt elever ved videregående skoler eller ved høyere utdanning. På nettsidene <https://www.grillenkristen.no> kan en ta kontakt og lese hva konseptet går ut på. I tillegg har de en egen side kalt «Forankring i læreplanen» som viser til ulike kompetansemål fra RE20, hvor de blant annet trekker fram at elevene skal få øvelse i å håndtere mangfold, åpne for undring fra elevenes side, bidra til refleksjon, tilby meningsutbrytning og gi innblikk i en form for kristen tradisjon (Laget, u.d.).

Både Dina og Beate var noe mer kritiske til å dra på ekskursjon, eller å få representanter på besøk inn i klasserommet. Beate nevnte blant annet at hun hadde vært på kurs hvor dette med innenfra- og utenfraperspektiv ble problematisert, og at det kanskje ikke var nødvendig for elevene å hele tiden tenke over hvordan de som utøvde religion opplevde dette, eller hva de tenkte. I tillegg hadde hun også hatt praksisstudenter som hadde erfaringer fra besøk i moské, hvor studentene hadde opplevd det som konverteringsforsøk fra imamen sin side mens de var der. Hun hadde derfor i stor grad gitt opp å kunne dra på besøk til en moské, selv om hun mente det var viktig med lik representasjon av de ulike religionene.

Beate var imidlertid ikke like kritisk til «Grill en kristen», da dette var noe elevene i større grad kunne styre ved spørsmålene som ble stilt. Likevel påpekte hun at representantene herfra ofte kunne tilhøre den mer konservative troen innenfor kristendom, og at en derfor kunne risikere at elevene kunne oppleve sterke følelser knyttet til tema som abort og sex. Hun valgte å ikke påpeke for elevene at representantene kunne ha konservative meninger, men reflekterte rundt at hun kunne gjort det, men at hun kanskje hadde syntes det var litt frekt overfor «Grill en kristen». Beate hadde også kollegaer som var så kritiske til «Grill en kristen» at de ikke hadde invitert dem tilbake. Dette var imidlertid ikke noe Beate vurderte å gjøre, fordi hun opplevde at elevene fikk et godt læringsutbytte av det. Dina valgte imidlertid å påpeke at representanter fra «Grill en kristen» kan ha konservative meninger, og nevnte blant annet negative holdninger til homofile som noe hun forberedte elevene sine på, og på denne måten i større grad sikre at elevene ikke får en ubehagelig opplevelse i møte med andre meninger.

Å forberede elevene med undervisning om religionen som de skulle besøke eller få besøk av, trakk både Christian og Dina fram som essensielt for at opplegget skulle bli vellykket. Som kort nevnt, forberedte Dina elevene sine på at meningene som kom fram fra «Grill en kristen» kunne være konservative. I tillegg var det viktig for henne at elevene hadde et valg på om de ville være med på opplegget eller ikke, samt at elevene var godt forberedt på hva som kunne møte dem. Christian, som også har hatt flere besøk av «Grill en kristen», opplevde at elevene stilte svært reflekterte spørsmål om ting han hadde hatt undervisning om før besøket. Han trakk fram et eksempel med en elev som spurte om folk kunne bli frelst uten å ha hørt om Jesus. I klasserommet hadde de konkludert med at det gikk an, mens når spørsmålet ble stilt til «Grill en kristen», mente representantene at det ikke var mulig. Han trakk fram som særlig positivt at elevene ikke bare stilte de typiske spørsmålene om homofili og abort, men at de faktisk stilte spørsmål om ting som står i Bibelen, og som elevene hadde fått undervisning om. «Grill en

kristen» ble dermed en måte for disse elevene å teste ut kunnskapen de hadde fått, og få gå enda mer i dybden på lærestoffet.

Fredrik var den eneste av lærerne som ikke hadde fått dratt på ekskursjon med noen av klassene han hadde hatt. Han skulle ta med den forrige klassen til en moské, men på grunn av korona ble dette avlyst. Han var likevel svært positiv til det å dra på ekskursjon, og nevnte både moské og det å dra til for eksempel Korskirken i Bergen, som han hadde hørt andre lærere ha positive erfaringer med, eller andre kirker utenfor Den norske kirke. Fredrik trakk fram det å få variasjon i undervisningen, og det å komme seg litt ut av skolebygget som positivt for elevene. Både for at de skulle få andre perspektiver om det de lærte om, men også for at elevene skulle synes undervisningen ble mer interessant å følge med på.

For å oppsummere ser vi at de aller fleste lærerne var svært positive til enten å dra på ekskursjon, eller få besøk av representanter fra ulike trossamfunn inn i klasserommet. Samtlige av lærerne som snakket om ekskursjon, altså alle unntatt Ellen, mente at det tilførte undervisningen noe positivt, og at elevene som regel var positive til denne typen undervisning. Det var særlig Beate og Dina som hadde kritiske refleksjoner knyttet til ekskursjon, og stilte spørsmål ved hva elevene kom til å møte, at en ikke kunne vite hva som kom til å bli sagt, samt om det egentlig var nødvendig å tilføre innenfraperspektiv til undervisningen for at den skal bli god eller interessant. Selv om disse to hadde kritiske refleksjoner, mente begge to at det som var positivt med ekskursjon veide opp for de eventuelle negative sidene.

### 7.2.2 Refleksjoner knyttet til elevene

#### *Lærernes tanker om elevenes holdninger og holdningsendringer til kristendom*

Av de holdningene lærerne oppfatter blant elevene, er det et flertall som uttrykker at elevene kan ha negative holdninger til kristendom. Dette er i stor grad begrunnet med at elevene opplever å ha hatt mye om det tidligere, og at det derfor oppleves repetitivt og dermed kjedelig. Dina uttrykker at dette er holdninger som gjerne kommer fram når de skal begynne å ha om kristendom, men at etter hvert som elevene lærer er om den, endres også deres holdninger mot religionen, og elevene forstår mer hvorfor kristendom er relevant. I tillegg blir de mer positive til forskerperspektivet som Dina drar inn i timen, og på denne måten tydeliggjør at det er en annen måte å lære om kristendom på enn det de har vært borti tidligere. Det er heller ikke alle elevene som går inn med negativ holdning. Enkelte av elevene til Dina forholder seg til det som et helt vanlig tema i et hvilket som helst fag, og reagerer derfor ikke i noen særlig positiv eller negativ forstand. Dette var også noe Arild uttrykte, og hos han gikk det ofte mer ut på om

elevene var generelt engasjerte elever eller ikke. Både Arild og Dina reflekterer rundt om noe av den likegyldige innstillingen hos noen av elevene kan ha å gjøre med at elevene i større grad enn før er utsatt for inntrykk og møter med ulike kulturer og religioner, som gjør at ingenting er særlig nytt, og derfor kanskje ikke særlig engasjerende.

Beate har opplevd elever som har vært svært religionskritiske, og uttrykt dette når de skal ha om kristendom. Det kan være dilemmaer knyttet til det ondes problem de tar opp eller lignende problematikk. I tillegg kan det være elever som har dårlige opplevelser knyttet til konservative familiemedlemmer som de opplever som veldig strenge. Likevel har hun også opplevd at elever har gode minner fra barndommen, og at de forbinder kristendom med noe hyggelig. I tillegg opplever hun at elevene blir «andektige» når hun gjengir fortellingen om Jesus som døde på korset, og at det virker som elevene får en dypere forståelse av dette. I tillegg gir hun elevene mulighet til å fordype seg i et spesifikt tema innenfor kristendom på egenhånd, noe hun tror gjør at flere elever kan bli mer interesserte i det de lærer. Christian forteller hovedsakelig at elevene er positive, i hvert fall slik de uttrykker seg om kristendom. Han har opplevd at elevene viser interesse, men at noen av dem har hintet om at han har brukt for lang tid på kristendom. Også han forteller at elevene kan synes det er spennende å høre om for eksempel syndefallsmyten, som han alltid starter med når de har om kristendom. Det er imidlertid ikke alle elevene som virker engasjerte, men en del er det, men dette varierer veldig fra klasse til klasse.

#### *Lærernes tanker om elevenes holdning og holdningsendring til islam*

Hos Ellen er det mange elever med minoritetsbakgrunn på skolen, og blant disse er det mange muslimer. Disse elevene kan være svært engasjert når de tar opp tema det kan være uenigheter om, og noen elever er ikke er redde for å si sin personlige mening. De fleste elevene her har dermed en positiv holdning til islam, selv om det kan være uenigheter innad i miljøet. Beate jobber også på en skole hvor det er mange muslimske elever, og opplever at mange av disse forteller personlige historier når de har om islam. Beate karakteriserer mye av det elevene forteller som barnetro. De forteller også om besøk i moskeen, eller at de ikke liker moskeen i Bergen. Hun hadde også en elev som hadde vært på pilegrimsreise etter å ha lært om det på skolen, og kom tilbake og fortalte at det hadde vært veldig nyttig å ha lært om det på forhånd. Når det kommer til ikke-muslimske elever, har hun aldri opplevd negative holdninger til eller kommentarer om islam. Hun reflekterer rundt om det kan være fordi det er i 3. klasse på studieforberedende, men om undervisningen hadde vært i andre linjer, kunne det da ha kommet

flere negative kommentarer om terrorisme eller karikaturtegninger. Dette er også noe Arild nevner, men dette er kun refleksjoner, ikke noe de har opplevd. Til tross for at Ellen har mange muslimske elever, tror hun likevel at elevene har mer bakgrunnskunnskap om kristendom, og at islam dermed blir mer eksotisk. Christian bruker også denne formuleringen om islam, at han kanskje tror elevene synes det er mer eksotisk å lære om.

#### *Elevenes motivasjon og engasjement i undervisningen*

Ettersom RE er et avgangsfag for elevene, er det flere lærere som nevner at elevene ofte er motivert av karakteren de skal få. Blant annet nevner Arild at elevene er særlig opptatt av karakterer sammenlignet med når det ikke er et avgangsfag, og at dette kan gi utfordringer ved visse vurderinger som er muntlige og det ikke er mulig å gå tilbake til det elevene har gjort. Han forteller også at det er mulig både kristendom og islam rører ved noe i elevene, at de er engasjerte og synes det er interessant, men de uttrykker ikke dette eksplisitt til han. Han forteller at enkelte elever kan stille mer spørsmål og undre seg litt mer når de har om islam, men han vil ikke nødvendigvis karakterisere dette som noe spesielt engasjement.

Elevene viste særlig økt engasjement og de stilte gode spørsmål når Christian sin klasse hadde besøk av «Grill en kristen». Han fikk inntrykk av at elevene synes det var spennende å kunne stille spørsmål på denne måten. Dette er tilfellet for flere av de andre lærerne som har hatt besøk av «Grill en kristen», som Beate, Arild og Dina. Selv om elevene til alle disse lærerne har uttrykt noe misnøye når de skal starte med kristendom, har «Grill en kristen» fått positive tilbakemeldinger fra elevene.

Fredrik har reflektert over hvilken rekkefølge han har undervisningen i. Han har tidligere opplevd at motivasjonen til elevene synker dersom de holder på med kristendom rett før jul, og at denne perioden ble utfordrende å motivere elevene. Nå har han heller snudd på opplegget, og har hatt undervisningen om islam først, for så å begynne med kristendom etter jul. Dette synes han fungerer bedre, og perioden før jul blir ikke like tung, hverken for han eller elevene. Når det kommer til elevenes motivasjon til undervisningen om kristendom, opplever han at denne i stor grad beror på at elevene vet at de skal ha prøve, og derfor jobber godt. Han synes det er utfordrende å vekke interesse og nysgjerrighet om kristendom hos elevene.

#### *Lærernes oppfatning av elevenes forkunnskaper*

Når det kommer til hva elevene kan fra før, er det ulikt hva elevene uttrykker til lærerne av hva de kan, og hva lærerne oppfatter og ser hva de faktisk kan. Flere av elevene i Dina sin klasse

uttrykker at de kan mye om kristendom, men at erfaringene hennes er at dette ikke stemmer. Dette er også tilfellet for Arild, som påpekte at selv om det hadde vært en idé å se hva elevene skal kunne etter 10. klasse ved hjelp av læreplanen, er ikke dette nødvendigvis en indikator på hva elevene faktisk kan. I tillegg til Dina, var negative holdninger mot kristendom noe elevene i både klassene til Arild, Ellen og Fredrik uttrykte. Det som typisk gikk igjen, var at de kan det fra før, og derfor syns at det er unødvendig å ha mer om det. Fredrik presiserer også at generelt faglig interesserte elever kan hinte om at de syns det er kjedelig med kristendom. Hos han uttrykker elevene tydelig misnøye rettet mot kristendom med kroppsslyder og kroppsspråk.

Når det kommer til hva elevene kan om islam, er det særlig elevene med muslimsk bakgrunn som kan mye i Ellen sin klasse. De uttrykker likevel at de lærer nye ting i undervisningen, og at de blir introdusert for en annen måte å tenke på. Elevene uttrykker også større interesse for islam enn kristendom.

#### *Forskjeller mellom religiøse og ikke-religiøse elever*

Det er særlig i to av klassene, de til Beate og Ellen, at de har flere elever med minoritetsbakgrunn. I disse klassene er det flere muslimer, men også elever med katolsk bakgrunn. Det er variasjon blant elevene, men generelt opplever Ellen at flere av de muslimske elevene er åpnere om sin tro, enn andre elever er. Beate reflekterer rundt om dette skyldes at det ikke er så mange kristne elever i klassen, eller om det er fordi de ikke snakker om troen sin, at hun har dette inntrykket. Hun trekker fram en elev med øst-europeisk bakgrunn som ikke har et så seriøst forhold til religionen sin, og som kan tulle en del med kristendommen. Dette er også en tendens hun merker blant andre elever, at de tuller og kan være brutale med hverandre i måten de snakker til hverandre på. Beate har også inntrykk av at de muslimske elevene er mer lyttende når det kommer til kristendom, og at de virker mer nysgjerrige. Særlig de som har bodd i Norge en kort periode, her vet hun også lite om deres bakgrunnskunnskaper om kristendom.

Ingen av de andre lærerne snakker noe særlig om denne tematikken. Dina er den eneste som reflekterer over hvilken religion elevene hennes mest sannsynlig tilhører da majoriteten av elevene er norske. Samtidig understreker hun at dette ikke er noe hun merker i undervisningen. Arild nevner at han har hatt svært få muslimske elever i klassene opp gjennom årene, men at disse ikke har gjort noe særlig utav seg og sine meninger, slik flere av elevene til Beate og Ellen gjør.

Oppsummert er det hovedsakelig Beate og Ellen som opplever forskjell blant religiøse og ikke-religiøse elever. Dette skyldes at de jobber på skoler hvor det er flere elever med minoritetsbakgrunn som er tydelige om sin tro. Dette gjelder særlig muslimer. De andre lærerne har få eller ingen elever som snakker om sin egen tro og sine egne erfaringer, og dette preger derfor ikke undervisningen i samme grad som hos Beate og Ellen.

### 7.2.3 Refleksjoner knyttet til RE20

Ettersom LK20 nylig tredde i kraft i RE, og flere av lærerne ble rammet av den langvarige streiken høsten 2022, er det flere av dem som påpeker at det har tatt litt ekstra tid å sette seg inn i den nye læreplanen. Arild synes generelt at læreplanmålene er diffuse, men bruker dette til sin fordel. Han argumenterer for at han i stor grad kan forsvare opplegget han har brukt før fra den gamle læreplanen. Dette gir imidlertid mulighet til å kutte det han selv ønsker å kutte. Han ser også at han må legge til ulike tema som RE20 tar opp, som religion sin rolle i politikk og media. Han mener at det som er mest utfordrende med den nye læreplanen, er at den er så diffus. Han må i større grad enn tidligere tolke målene, og han synes dermed det blir utfordrende å legge opp undervisningen. Slik han ser det, kan en enten gå inn og tolke og lage et helt eget opplegg, eller så kan han bruke læreboka i stor grad og bruke strukturen og temaene som den tar opp.

Slik Beate tolker den nye planen, tror hun formålet med den nye læreplanen er å gå bort fra det tradisjonelle synet på religion som de tidligere andre læreplanene har hatt. Hun mener formålet er å gå bort fra den satte inndelingen mellom kristendom, islam, en tredje religion og filosofi og etikk, og at sistnevnte nå heller skal gjennomsyre hele året. Dette er nytt for hennes del, og hun synes dermed det er mye å sette seg inn i. I tillegg synes hun hele planen virker noe utflytende, og hun føler at hun ikke har helt kontroll på opplegget. Hun understreker også at samisk er kommet inn, og at hun dermed er nødt til å ha om dette også. Beate synes likevel det er positivt å bli utfordret og til å utvikle seg. Hun tror imidlertid flere andre lærere kanskje kommer til å beholde det gamle opplegget, fordi det er mulig. Hun er derfor ekstra spent på muntlig eksamen hvor det kommer andre lærere for å være sensorer. Det Beate trekker fram som særlig utfordrende er vage begreper, at det ikke er spesifisert om det skal være en tredje religion og dette med religion i populærkultur. Hun tror blant annet at elevene har mer kunnskap om det sistnevnte enn det hun har, og synes også det har vært vanskelig å lese seg opp på det.

Christian påpeker også at han synes det er utfordrende å forstå hva læreplanen faktisk vil ha med i faget. Han understreker imidlertid at han synes det er en god læreplan. Han synes særlig all sammenligningen læreplanen legger opp til er utfordrende, og er usikker på i hvor stor grad

dette skal inn i undervisningen, men han har troen på at det skal gå seg til. I tillegg er det en del nye tema, men han understreker også at det er utfordrende å vite hvilke religioner eller livssyn som skal inn under de ulike målene. Han påpeker at denne læreplanen er mer tematisk enn tidligere, og at det tar litt tid å bearbeide den. Også han ble rammet av streiken, og føler derfor at han ikke har fått satt seg så godt inn i læreplanen som han hadde håpet. Han konkluderer likevel med at til tross for at denne læreplanen er mer utfordrende både for lærere og elever, men han tror likevel den er bedre.

Dina påpeker at noe av det hun synes er utfordrende med den nye læreplanen er hvordan den legger opp til å kunne gå mer i dybden på de ulike temaene, men at tiden ikke strekker til. Hun påpeker også at hun tror mange lærere kommer til å følge gammel læreplan med kristendom, islam og enten hinduisme eller buddhisme. Hun tolker det imidlertid som at læreplanen legger opp til flere østlige religioner, og ikke bare én, ettersom «østlige» er bøydd i flertallsform. Hun argumenterer også for at ved å inkludere flere av de østlige religionene, får man et bedre sammenligningsgrunnlag, og da at ikke en av disse religionene representerer «alle» østlige religioner. Generelt synes Dina den nye planen er ganske forvirrende, og hun synes det er vanskelig å balansere måten hun har tenkt hun vil gjennom faget på, versus hvordan læreboka legger opp til at de skal gjennom faget på. Hun påpeker at siden hun er nyutdannet, bruker hun boka som en pekepinn på hvordan hun legger opp undervisningen. Hun er derfor usikker på om det er boka eller hun som har tolket den nye læreplanen feil. Hun er generelt positiv til forandringene som følger med den nye læreplanen, men synes balansen mellom lærebok og læreplan er vanskelig.

Ellen er positiv til RE20 i den forstand at hun tror den kan bidra til at elevene bedre forstår fagets relevans i samfunnet, som kan gjøre at flere synes faget er interessant, noe Ellen er engasjert over. Hun synes imidlertid det er utfordrende å tilpasse noe av det opplegget hun har fra før av, som kristendom, da hun tidligere har pleid å gå veldig detaljert til verks om dette. Hun opplever imidlertid nå at læreplanen ikke legger opp til en så nøye gjennomgang, og hun tror dermed at det vil kreve en del planlegging i hva hun skal ha med og ikke. Hun synes også det å legge opp undervisning om islam var enklere før. Tilpasningen og planleggingen av hvordan hun skal legge opp undervisningen var noe hun fremdeles var usikker på, og mente at det er noe som burde jobbes med kontinuerlig. Ellen er også lærer i andre fag: historie, samfunnskunnskap og politikk. Hun ser at religionsfaget begynner å nærme seg mer og mer de nevnte fagene, og hun tror at faget utvikler seg i en positiv retning. Også hun, i likhet med



Beate, er spent på hvordan det blir med eksamen og ekstern sensor som gjerne har løst utformingen av undervisningen på en annen måte. Hun påpeker imidlertid at den nye friheten RE20 gir med mindre spesifikke mål, også gjør det mer utfordrende og forvirrende å bestemme hva som skal inkluderes. Likevel påpeker hun at det er positivt både at den er så udefinert som den er, men også at tema som religion og samfunn, klima og demokrati har kommet inn, i tillegg til kjerneelementene.

Fredrik syns i likhet med de andre lærerne at RE20 er utfordrende å forholde seg til i den forstand at den er lite spesifikk i kompetansemålene. Sammenlignet med RE06, er det vanskeligere å vite om en faktisk har gjort det som menes med kompetansemålet. Han påpeker også at sammenlignet med de andre fagene han har, gjennomgikk RE en radikal forandring i oppbyggingen i faget. Han tror likevel at endringene i praksis vil foregå litt mer gradvis, siden det i stor grad fortsatt er mulig å forholde seg til temaene fra den gamle læreplanen. Han påpeker at den nye læreplanen nok vil kreve mer av han som lærer, både ved at han selv må komme på mer av det konkrete innholdet, og ikke bare se på kompetansemålene og hva de vektlegger, men også ved å knytte de ulike kompetansemålene sammen. Det er flere av dem som kan kombineres, men det krever mer av han som lærer nå, enn det gjorde tidligere. Han trekker også fram at han syns tema som religion og populærkultur er spennende, og at han syns det er bra at dette nå er kommet inn i læreplanen.

For å konkludere er de generelle refleksjonene fra lærerne at RE20 både er mer utfordrende, men også mer interessant sammenlignet med RE06. Flere av dem trekker fram utfordringer med at læreplanen nå er mer diffus, og de syns det er utfordrende å vite hva som skal være med under de ulike temaene. Likevel mener de at dette gir gode muligheter til å gjøre faget mer relevant, og mer interessant for elevene når det blir mer dagsaktuelt.

### 7.3 Analyse av spørreundersøkelsene

I denne delen skal jeg analysere spørreundersøkelsene jeg samlet inn fra de sju klassene lærerne som ble intervjuet hadde. Samtlige lærere, med unntak av Fredrik, hadde kun én klasse de underviste i RE. Klassene har alle samme forbokstav som de fiktive navnene til lærerne, eksempel Christians klasse har jeg her kalt C-klassen. Fredrik sine to klasser har fått navnene F1-klassen og F2-klassen. Som forklart i metodekapittelet ble hver spørreundersøkelse tilpasset den spesifikke klassen, og utviklet med svarene fra lærer i bakhodet. Det vil derfor variere i noen grad hvilke klasser som blir trukket fram under de ulike temaene. Denne analysen er strukturert med tre underrubrikker: «7.3.1 Elevenes generelle refleksjoner om undervisningen»,

«7.3.2 Elevenes oppfatning av undervisning om islam og kristendom» og «7.3.3 Holdninger og holdningsendringer knyttet til islam og kristendom».

### 7.3.1 Elevenes generelle refleksjoner om undervisningen i RE

*Hvilke tema syns elevene det er mest interessant å ha om?*

På spørsmål om hva elevene syns har vært mest interessant å ha undervisning om, var svar som gikk igjen i A-klassen filosofi og humanisme, og buddhisme. Disse temaene hadde et klart flertall, men hinduisme, kristendom og islam ble også nevnt flere ganger. I tillegg var det mange elever som svarte at de ikke syns noen av temaene var noe mer interessante enn andre, eller som svarte «vet ikke». Det er heller ikke andre tema enn de som også ble undervist om i RE06 som ble nevnt her. Denne tendensen er også tydelig i B-klassen. Her er det imidlertid kristendom som flest elever oppgir at de syns har vært mest interessant, deretter islam, og så buddhisme og ingenting. I denne klassen er det derimot to nye tema som er kommet inn blant svarene; religion og populærkultur, og konspirasjonsteorier. Begge disse er nevnt én gang av to forskjellige elever. Heller ikke i E-klassen blir noen av de nye temaene fra RE20 nevnt. Her er det islam, filosofi og etikk, og buddhisme som blir nevnt flest ganger. Også kristendom og sammenligning av de ulike religionene blir nevnt flere ganger. Enkelte elever nevner også etiske dilemma, og det å diskutere hva som er rett og galt som interessant å gjøre.

I C-klassen er det etikk og humanisme, nyreligiøsitet og samisk religion som blir nevnt oftest av elevene som interessante tema. Det er også flere elever som svarer kristendom, jødedom og satanisme. I tillegg blir tema som religionskritikk, buddhisme og levd religion nevnt én gang hver. Det er også to elever som syns alt er spennende, og én elev som ikke syns noe er interessant. Her er det altså noe mer variasjon i temaene de har om, og dette er eneste klassen hvor satanisme blir nevnt. I F1-klassen er det flest elever som syns islam er mest interessant, etterfulgt av hinduisme og buddhisme. Det er et klart flertall blant elevene som mener en av disse tre religionene er mest interessant, og de andre temaene som blir nevnt, blir kun nevnt én gang hver. Dette er tema som kristendom, jødedom og religion generelt. I tillegg er det én elev som ikke syns at noe utpeker seg. I F2-klassen er de litt mer delte, men det er fremdeles flest elever som syns buddhisme og hinduisme er mest interessant. Også islam blir nevnt av flere elever her, men ikke like mange som i den andre klassen til Fredrik. Andre tema som blir nevnt i denne klassen er kult, humanisme, religionskritikk og ingenting eller vet ikke. Kristendom blir ikke nevnt av noen i denne klassen. Temaene som blir nevnt her er ingen av de nye temaene RE20 bringer med seg, i likhet med flere av de andre klassene.

Flere av svarene til elevene i D-klassen er vesentlig mer utfyllende enn de andre klassene. Flere elever skrev opp til flere setninger, og kom med begrunnelser for det de syns var interessant. Her er det kun én elev som har svart at hen er usikker på hva hen syns har vært mest interessant. Tema som går igjen blant elevene er religioner generelt, gjerne presisert som «de store religionene», uten de nevner noen spesifikke av dem, etikk og filosofi, ekstremisme og vold i religioner, kjønn og seksualitet, nyreligiøsitet og media og populærkultur. I denne klassen var det mange elever som svarte mye forskjellig, og det var ingen klart utpekt favoritt blant dem. Det er likevel tydelig at de har hatt mye om flere av de nye temaene som er kommet med RE20, og at flere av disse temaene blir trukket fram som interessante for elevene. Det er blant annet en elev som påpeker at selv om de ikke har hatt om filosofi enda, merker hen at dette er et tema som er gjennomgående i så og si all undervisningen de har i RE. Dette forklares blant annet ved at de har diskusjoner om spørsmål som «forankres i subjektive meninger» (Anonym elev, D-klassen, mars 2022).

#### *Hva skal til for at elevene syns undervisning om et tema er interessant eller kjedelig?*

Et klart flertall i A-, B- og E-klassen svarte at temaet i seg selv må være engasjerende for at det skal være interessant å lære om. I tillegg blir også det at lærer er engasjert og at det er dagsaktuelt stemt fram av flere av dem. En elev i A-klassen skrev under «Annet» at hen syns det var interessant å lære om andre kulturer. I B-klassen var det også flere elever som mente at det å diskutere med andre elever kunne gjøre at et tema ble mer interessant. Når det kommer til hva som gjør et tema kjedelig, svarer flertallet av elevene i begge klassene at når det er kjedelige oppgaver knyttet til tema, i tillegg til at tema i seg selv ikke er interessant, eller at lærer ikke er engasjert. I B-klassen var det derimot kun fire elever som krysset av på at lærers engasjement avgjør om et tema er kjedelig eller ikke.

I C- og D-klassen, og de to F-klassene, svarer flertallet at lærer må være engasjert for at de skal syns det er interessant å lære om. Flere trekker også fram det å diskutere med andre elever, at temaet i seg selv er interessant, at det er relevant for deres liv eller at det er dagsaktuelt. Når det kommer til hva som gjør et tema kjedelig å lære om, svarer flertallet i C-klassen og F-klassene at temaet i seg selv ikke er noe de engasjerer seg for, at det er kjedelige oppgaver eller at lærer ikke er engasjert. I D-klassen er det derimot at lærer ikke er engasjert som er øverst, mens at tema i seg selv ikke er kjedelig kommer etter det. Her blir også det at medelevene ikke er engasjert valgt av flere elever.

### 7.3.2 Elevenes oppfatning av undervisning om islam og kristendom

*«På en skala fra 1–6, hvor interessant synes du undervisning om kristendom/islam er?»*

Elevene ble bedt om å vurdere på en skal fra 1–6 hvor interessant de synes undervisningen om kristendom og islam var. I A-klassen ble snittet 3,2 på kristendom. Det var ingen elever som valgte det høyeste svaralternativet, mens det var to elever som svarte det laveste. De aller fleste i klassen valgte enten alternativ 3 eller 4. På samme spørsmål om islam, ble gjennomsnittet 3,6. Også her svarer de fleste 3 eller 4, men i motsetning til kristendom, er det én elev som har svart alternativ 6, og bare én elev har også svart alternativ 1. På spørsmål om hvilke tema elevene synes var mest interessant å ha om i islam, svarte flertallet at «islam sin historie og historiske utvikling» (11 elever). Etter dette var det jevnt mellom «hvordan islam praktiseres» og «islamsk etikk». Det færrest synes var interessant å lære om, var «tiden etter Muhammad» (tre elever). Når det kommer til kristendom, synes flertallet at «kristendommens historie» (12 elever) var det som var mest interessant å lære om. Det var færrest elever som synes «tilknytningen til jødedom» (tre elever) var interessant. Ettersom elevene har hatt mulighet til å velge flere alternativer, vil jeg også nevne at det varierer hvor mange alternativer elevene har valgt. Dette gjelder for alle klassene.

B- og C-klassen var de eneste klassene hvor kristendom fikk høyere snitt enn islam. Her hadde kristendom 3,3 (B-klassen) og 3,6 (C-klassen) i snitt, mens islam hadde 3 (B-klassen) og 3,5 (C-klassen) i snitt. I B-klassen var det fire elever som svarte alternativ 1 på islam. Dette var det høyeste antallet på dette svaralternativet blant alle klassene. I C-klassen, hvor det var et jevnt snitt, er det ingen elever som har valgt alternativ 1 på hverken kristendom eller islam. Når det kommer til hva B-klassen synes var mest interessant å lære om i islam, svarte flertallet «islams historie og historiske utvikling» (ni elever) og «islamsk etikk» (åtte elever). Det færrest av elevene synes var interessant i denne klassen var «bruk av religiøse hodeplagg» (én elev). Tre elever svarte at de ikke synes noe var interessant. Det var også to av elevene som valgte å fylle inn et eget svaralternativ, hvor den ene skrev «ritualer» og den andre skrev «historien». Når det kommer til kristendom, synes flertallet av elevene at «kristendommens historie» (11 elever) var det mest interessante. Det færrest synes var interessant å lære om var «kristen lære» (to elever). Også her var det to elever som fylte inn et eget svar, den ene svarte «alt var dårlig» og den andre svarte «syns ingenting var interessant». I C-klassen har elevene svart svært jevnt når det kommer til hva de synes er interessant om islam. Det er seks elever som har svart på hvert av alternativene hvordan islam praktiseres, historie og historiske utvikling og etikk. Det var kun én elev som synes bruk av religiøse hodeplagg var det mest interessante, mens det var tre elever

som har skrevet et eget alternativ. Når det kommer til kristendom, er det sju elever på både «kristen etikk» og «ulike retninger innenfor kristendom», mens «kristendommens historie» (seks elever) kom rett bak. Det færrest syns var interessant var «kristen lære» (to elever).

I F1-klassen hadde den største differansen mellom gjennomsnittene. Denne klassen hadde det nest laveste snittet på kristendom med 3,2, og hadde det høyeste snittet for islam, med 4,2. På kristendom har ingen svart høyere enn alternativ 4 (11 elever), mens det er to elever som har svart alternativ 1. Når det kommer til islam, er det én elev som har valgt det laveste alternativet, og tre elever har valgt det høyeste. Resten har fordelt seg relativt jevnt, og det er flest elever som har svar alternativ 4 (åtte elever). Når det kommer til hva elevene syns er mest interessant å lære om i de ulike religionene, svarer elevene jevnt i denne klassen. Det er likt fordelt antall stemmer mellom alternativene «Jesus og nåden», «kristendommens etikk», «kristendommens lære», «ulike retninger innenfor kristendom» og «kristendommens historie». Det elevene syns var mindre interessant å lære om var «Bibelen» og «de første kristne». Når det kommer til islam, syns flest elever det er interessant å lære om hvordan islam praktiseres og den historiske utviklingen (14 elever). Etter dette var det jevnt fordelt mellom etikk (ni elever), de ulike retningene og Muhammad (sju elever). Det elevene syns var minst interessant å lære om var bruk av religiøse hodeplagg (to elever).

I Fredrik sin andre klasse var snittet på kristendom enda lavere, med 3,1, mens det for islam ble 3,5. De aller fleste har på spørsmål om kristendom valgt alternativ 3 (12 elever). De resterende seks elevene har fordelt seg jevnt ut, og det er to elever hver på det høyeste og laveste alternativet. Når det kommer til islam, har de fordelt seg jevnt mellom alternativ 3 og 4, og de fire elevene som ikke valgte dette, fordelte seg på alternativ 1, 5 og 6. I denne klassen er de mer delte i sine meninger om hva de syns er interessant å lære om, i forhold til F1-klassen. Her syns flest elever (åtte stykk) at det var mest interessant å lære om ulike retninger. Det færrest elever syns var interessant å lære om var Bibelen (én elev). I tillegg var det én elev som presiserte at hen ikke syns noe vær særlig interessant, fordi hen hadde hatt om det i så mange år. Om islam er de imidlertid mer jevnt fordelt enn F1-klassen. Det flest syns er interessant er hvordan islam praktiseres (11 elever) og etikk (ni elever). Ellers fordeler de seg jevnt ut på alle de andre temaene, med blant annet fem som valgte historie og historisk utvikling, og tre som valgte religiøse hodeplagg. Det var også én elev som svarte hodeplagg og bruk av hijab i politiet.

I D- og E-klassen hadde de lik differanse mellom gjennomsnittet for kristendom og islam. I D-klassen var snittet 3,6 for kristendom, og 4 for islam, mens i E-klassen var snittet 3,4 for

kristendom og 3,8 for islam. I D-klassen var det 11 elever som valgte alternativ 4 på spørsmål om kristendom. Én elev valgte alternativ 6, mens det ikke var noen som valgte 1. De resterende elevene fordelte seg jevnt mellom de andre alternativene. På spørsmål om islam, var det flest elever som valgte alternativ 5 (ni elever). Også her var det én elev som valgte alternativ 6, mens det ikke var noen som valgte alternativ 1. E-klassen var den klassen som svarte med jevnest fordeling over alle svaralternativene om kristendom. Her var høyest antall elever på alternativ 3 og 5, med fire elever på hver. De resterende alternativene hadde mellom én til tre elever. Om islam var det også svært jevnt fordelt. Også her var det alternativ 3 og 5 som hadde flest elever, også her fire på hver. Det var derimot tre elever som valgte alternativ 6, i motsetning til kristendom, hvor det bare var én elev. I Dina sin klasse synes elevene det var mest interessant å lære om islamsk etikk (19 elever), mens færrest synes det var interessant å lære om Muhammad (én elev). Når det kommer til kristendom var det også her etikken flest elever synes var interessant (14 elever), mens det var færrest som mente de første kristne (fire elever). På «annet» ble det nevnt både på islam og kristendom av én elev at det var interessant å lære om et mer helhetlig bilde av religionene. I E-klassen var det flest elever som synes det var interessant å lære om hvordan islam praktiseres (ni elever), tett etterfulgt av historie og historisk utvikling (åtte elever). Det færrest synes var interessant å lære om var bruk av religiøse hodeplagg (to elever). Her var det én elev som svarte at hen ikke synes noe var interessant. Når det kommer til kristendom var det flest som synes at kristendommens historie var interessant å lære om (ni elever). Det elevene synes var minst interessant var kristen lære og ulike retninger (fire elever).

#### *Hva elevene mener fungerer – og ikke fungerer – med undervisningen om kristendom og islam*

Når det kommer til undervisningen om kristendom, er elevene delte i sine meninger om det Arild gjør i undervisningen. Når de ble spurt om han gjorde noe for å gjøre undervisningen interessant, var det flere som enten kun svarte «ja» eller «nei». Andre svarte mer konkret, og det ble blant annet trukket fram at han var engasjert, og at han kunne mye. I tillegg ble det trukket fram at det var positivt at han viste filmsnutter, samt at han hadde «fun facts» som gjorde undervisningen mer interessant. Når det kommer til islam, har elevene mindre å si. Også her nevner noen at han er engasjert, kan mye og bruker videosnutter, men det er vesentlig flere som kun svarer «nei». De fikk også spørsmål om lærer underviser på en måte som gjør kristendom mindre interessant, hvor svar som at han bruker ganske like undervisningsmetoder gjennom hele året med presentasjon og oppgaver, det blir også påpekt at disse presentasjonene kan være lange. Andre svarer også her kun «nei». Når det kommer til islam, er tilbakemeldingen lik. Det er lange presentasjoner, og ensformig opplegg som blir nevnt av de aller fleste.

Beate sine elever trekker blant annet fram i undervisningen om både kristendom og islam at hun er engasjert, og at flere av dem liker den selvstendige jobbingen om et større tema i kristendom. Filmer og diskusjoner blir også trukket fram som positivt om begge temaene. Det blir også nevnt at hun skaper et godt og trygt miljø i klassen. Når det kommer til ting Beate gjør som gjør undervisningen mindre interessant om kristendom, nevner elevene blant annet at hun kan ha litt for lange presentasjoner og at det kan bli noe repetitivt med presentasjon og så oppgaver. Dette er også tilbakemeldingen elevene gir om undervisningen om islam. Også i C-klassen trekker de blant annet fram i undervisningen om kristendom at Christian er engasjert, og flere trekker også fram at de synes det er interessant med forskjellige musikkvideoer som de må knytte til religion. Podkast og diskusjon blir også nevnt som positivt. I undervisningen om islam blir også filmer og dokumentarer, gruppearbeid og diskusjoner nevnt. På spørsmål om hva han gjør som er negativt, svarer flere at det kan bli lange presentasjoner og mye snakking, både om kristendom og islam.

D-klassen forteller at Dina i undervisningen om kristendom er engasjert og reflektert. I tillegg trekker flere inn at hun er flink til å variere opplegget, og at dette bidrar til at de enklere klarer å følge med. I tillegg trekker flere elever fram at diskusjon, filmsnutter og andre tema enn det som står i boka som positivt. Også om undervisningen om islam trekker elevene fram diskusjon, engasjerende og varierende undervisning, samt filmer og debatter som positivt. Om det som gjør undervisningen mindre positiv, trekker elevene fram, både om kristendom og islam, at hun kan fortelle mye som er grunnleggende og som de allerede kan og oppgaver som ikke var så interessante. Ellers virker elevene positive til mye av undervisningen Dina gir. Også E-klassen trekker fram at lærer er engasjert, og at hun har variert undervisning med gøy oppgaver. Her nevner flere elever at hun trekker inn dagsaktuelle tema, som gjør undervisningen engasjerende. Alle disse tingene blir nevnt både om kristendom og islam. Når det kommer til ting Ellen gjør som elevene mener gjør undervisningen mindre interessant er det lange foredrag som går mest igjen, om begge religionene.

I de to F-klassene trekker de fram, både i undervisning om kristendom og islam, at Fredrik er engasjerende, morsom, lager gode oppgaver og diskusjoner, har variert opplegg, viser videoer og har engasjerende gruppeoppgaver. Det er også en elev som trekker fram at de ser på intervjuer av religiøse personer, som gjør at de «lærer mer av erfaring istedenfor via en bok» (Anonym elev, F1-klassen, mars 2022). Når det kommer til spørsmålet om Fredrik underviser på en måte som gjør kristendom mindre interessant, svarer flertallet av elevene «nei». Det noen

derimot trekker fram er at han går gjennom mye elevene opplever at de allerede kan og som de derfor syns er mindre interessant, for mange presentasjoner, kjedelige oppgaver og at det kan være litt mye teori til tider. Når det kommer til islam, svarer også her flertallet «nei». Av det som blir nevnt er det også her lange presentasjoner, men det blir også nevnt at de ikke får diskutere så fritt som de ønsker når det kommer til tema som kvinnesyn og land med statsreligion. Mye teori og begreper blir også nevnt.

Elevene fikk også spørsmål om hva de kunne tenke seg å få undervisning om i kristendom og islam, men som de ikke har fått. Det som går igjen i alle klassene, er at både i islam og kristendom ønsker de å lære om mer dagsaktuelle tema, og gjerne om hvordan muslimer og kristne praktiserer sin religion i dag. I B-klassen er det én elev som skriver at hen ønsker å dra i både en moské og kirke og høre fra en leder «som kan alt». Hen syns også det hadde vært interessant å gjennomføre ritualer, dersom det er lov. Det blir også nevnt av flere elever i D-klassen at de ønsker å snakke med personer som lever som muslimer og kristne. Flere elever i denne klassen ønsker også å snakke om de negative sidene ved kristendom, og én elev har også noen eksistensielle spørsmål her, som «Hvorfor skulle Gud bry seg om hvordan jeg lever til minste detalj dersom han er allmektig og allvitende?» (Anonym elev, D-klassen, mars 2022). I tillegg påpekes det av noen elever at de ønsker å faktisk lære om ulike retninger og praktiseringer, og ikke bare høre om at det finnes. I C-klassen er elevene mer splittet om hva de ønsker mer undervisning om i islam. Noen elever nevner islamske kriger og islams gullalder, andre vil ha mer dagsaktuelle tema som fordommer, mens andre igjen ønsker mer om etikken. Om kristendom er det flere elever som ønsker å høre om kritikk rettet mot kristendom i dagens samfunn. I E-klassen er det flere som trekker fram etikk, både fra kristendom og islam. I F-klassene er det blant annet en elev som skriver at hen gjerne ville hørt både fra Muhammad og Jesus, og hva de tenkte. Ellers er det dagsaktuelle tema og utfordringer knyttet til begge religionene som blir nevnt av elevene i disse klassene.

### 7.3.3 Holdninger og holdningsendringer knyttet til islam og kristendom

#### *Elevenes tanker om islam og kristendom før undervisning i RE*

Elevene fikk spørsmål om hva de tenkte om kristendom og islam før de hadde hatt undervisning i religionene i RE. I F-klassene og D-klassen skriver mange elever at de ikke hadde noen spesielle tanker om islam før undervisningen, eller at de bare så på det som en religion som mange mennesker tilhørte. Noen elever koblet islam med IS og terrorisme, som en streng religion, en fin og interessant religion, og noen tenkte det var en skummel religion. I tillegg



påpeker noen fra D-klassen at de hadde noen fordommer på grunn av slik islam kan framstilles i media. På spørsmål om hva elevene tenkte om kristendom før undervisning i RE, svarte en stor andel av elevene i disse tre klassene at de synes det var en kjedelig religion. Noen begrunnet dette med at de hadde hatt så mye om det før, og at det ikke kom noe nytt. Andre mente imidlertid det var en spennende religion og at det er den vanligste religionen i Norge og viktig for mange av verdiene her.

I A-klassen er det flere som skrev at de ikke hadde noen spesielle tanker når det kommer til islam. Andre elever skrev blant annet at de tenkte det var en stor og viktig religion, andre trekker fram at de mener den har et negativt kvinnesyn, eller at det ofte framstilles som en voldelig religion, men at eleven vet at ikke alle muslimer er slik. Når det kommer til kristendom, skriver også her mange elever at de ikke har en spesiell mening. Noen mener religionen og de som er kristne er litt gammeldagse, andre synes den er kjedelig, og noen trekker fram at det er en del av norsk kultur og historie. Også i B-, C- og E-klassen har flertallet ikke en spesifikk mening om islam. De som imidlertid skriver noe annet, skriver at de tenkte islam er en fredelig religion, at den minner om kristendom, men mer konservativ, assosiasjoner til ekstremisme, at det er et kjedelig tema og en viktig religion. Om kristendom er det enda flere som skriver at de ikke tenkte noe spesielt. De få som skriver noe, skriver at kristendom er et kjedelig tema, litt av det er interessant og at det ikke er bra.

#### *Holdningsendringer etter undervisning i RE*

F-klassene fikk også spørsmål om tankene deres ble endret etter at de hadde undervisning om islam. Her var det sju elever fordelt på de to F-klassene som svarte ja, mens 32 svarte nei. Mer utfyllende svarte disse sju elevene blant annet at det ikke var en skummel religion likevel, at det bare er en liten del av de som kaller seg muslimer som er ekstremister og at det er en streng, men rettferdig religion. På spørsmål om tankene om kristendom hadde endret seg etter undervisningen i RE, var det én elev som svarte ja, og 38 som svarte nei. Eleven som svarte ja, utfylte ved å påpeke at det er et fåtall som er ekstreme i sin tro, og at kristendommen er der for å veilede og hjelpe de som vil. I A-klassen var det én elev som svarte at hen hadde endret tankene sine om islam etter undervisning, mens 21 svarte at de ikke hadde det. Eleven utdyper dette med at hen har lært mer om etikken, og at mange muslimer er opptatt av å hjelpe andre. På samme spørsmål om kristendom, svarer 19 at tankene deres ikke ble endret etter undervisning, mens tre elever svarer ja. Disse tre elevene skriver blant annet om at de har fått

bedre kunnskap om kristen etikk, og én elev har fått en bedre forståelse av samhold og tradisjoner i kristnes liv.

I D-klassen svarer seks elever ja på spørsmålet om tankene deres har endret seg etter de fikk undervisning om islam, mens 18 svarer nei. En elev skriver at hen har fått større forståelse og åpenhet mot islam, og de andre skriver at de har fått bedre kunnskap, og at de har fått en større forståelse for at andre har ulike meninger fra enn selv. Om kristendom, er det 22 som svarer at undervisningen ikke har endret måten de tenker om kristendom på, mens to elever har endret tankene sine om kristendom. Den ene eleven skriver at hen har fått en større forståelse av bredden i kristendom, og at det de lærer i undervisningen, bare er en liten del av religionen. Den andre eleven skriver at hen har fått et dårligere inntrykk av kristendom etter undervisningen. I E-klassen er det 14 elever som svarer nei, mens det er tre elever som har endret tankene sine om islam. Alle disse tre utdyper at de har fått mer kunnskap om religionen, og utfordringene den har stått i. Om kristendom er det 16 elever som svarer nei og én elev som har endret tankene sine. Også her er det økt kunnskap som gjør at eleven har gjort det.

I B-klassen var det ingen av elevene sine tanker som ble endret etter undervisningen om islam. For kristendom var det derimot to elever som svarte at tankene deres hadde blitt endret, og 17 som svarte nei. Ingen av de to elevene som svarte at tankene hadde endret seg skrev imidlertid noe mer utdypende om hvorfor. I C-klassen var det heller ingen elevers tanker som hadde blitt endret, verken om kristendom eller islam.

## 8 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere analysen opp mot de teoretiske perspektivene, tidligere forskning og bakgrunn for oppgaven, og knytte dette opp til problemstillingene og forskningsspørsmålene. Jeg vil også sette analysene med de tre metodene mer sammen, og undersøke hva de kan si om hverandre. Problemstillingene er: (1) *Hvilke didaktiske valg ligger til grunn for undervisningen om kristendom og islam?* (2) *Hvilke refleksjoner har lærer om egen undervisning?*, og (3) *Hvilke holdninger har elevene til undervisningen, og generelt, om kristendom og islam?*

Forskningsspørsmålene er:

- 1) Gjør lærerne noen forskjell i undervisningen i kristendom og islam? I så fall hva?
- 2) Hvilke refleksjoner har lærer gjort seg om den nye læreplanen i RE?
- 3) Hva er lærernes oppfatning av elevenes holdning?

- 4) Hvilke tanker hadde elevene om religionene islam og kristendom før undervisningen?
- 5) Mener elevene selv at de endret holdning om disse to religionene etter undervisningen om dem?

## 8.1 Lærernes didaktiske valg

Det første jeg vil trekke fram, er hvordan læreplanen styrer de didaktiske valgene lærerne tar. Læreplanen er med å bestemme *hva* (jf. Andreassen, 2016, s. 24; von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15) lærerne skal undervise om, og delvis også *hvorfor*, ser vi på handlingsdimensjonene (se Tabell 7.1, 7.2 og 7.3). Det som flere av lærerne imidlertid påpeker, er at det med RE20 er mer utfordrende å ta disse valgene. Som vist til i dokumentanalysen av RE06 og RE20, og som også flere av lærerne påpekte, er RE20 mer diffus enn RE06. For lærerne medfører dette mer valgfrihet, og en mer selvstendig utvelgelsesprosess i det didaktiske *hva*. Fredrik, Dina, Arild og Ellen påpeker at de også bruker læreboka som inspirasjon og som en slags mal, men at de også inkluderer annet lærestoff som ikke står i læreboka, men som de synes er relevant i undervisningen. Flere av lærerne er også inne i vurderingsprosessen om hva som skal bli med fra RE06, og hva som må tas med fra RE20. Arild nevner blant annet at han kan forsvare tidligere måte å gjennomgå undervisningsmaterialet siden RE20 er så åpen, samtidig som læreplanen gir rom for at han kan ta bort ting han ønsker. Han påpeker også at han må trekke inn nye tema som er kommet, som politikk og populærkultur.

Særlig Dina og Fredrik, som er de to med minst undervisningserfaring i RE, påpekte at det var utfordrende å forholde seg til og tolke RE20. Dette var også noen av Repstads (2020) innvendinger mot den nye læreplanen. Å vite hva som skulle bli valgt, og hva som måtte kuttes, var utfordrende, mente de. Dina fortalte at hun i stor grad brukte læreboka som mal, men at denne la opp til et tema per uke. Dette synes hun selv var alt for lite tid å bruke, og det gjorde blant annet at kjekkere undervisning, som prosjekter eller ekskursjon, som regel ble nedprioritert for forelesninger av henne. Ettersom hennes mening om hva elevene burde lære om de ulike religionene ikke stemte overens med tidsaspektet i faget, var dette med hva som måtte kuttes det hun trakk fram som noe av det mest utfordrende. Fredrik synes imidlertid det mest utfordrende var å ikke ha en konkret «liste» å forholde seg til. Tidligere hadde han kunne følge punktlisten RE06 la opp til, og være sikker på at elevene lærte det de skulle. Nå som han selv mer må velge hva han skal ta opp, ble det mer utfordrende, særlig siden han ønsket å gjøre endringene som RE20 la opp til, og ikke bare følge samme opplegg som før.

Det andre jeg vil kommentere, er hegemonisk talesjanger, og hvordan dette påvirker undervisningen. Dina har en tydelig talesjanger i klasserommet. Ettersom hun før

undervisningen om hver religion minner elevene på at de skal ta på seg forskerbriller, ta et skritt utenfor, og være bevisst det kristne perspektivet de lett kan ha når de lærer om religion. Dina posisjonerer seg dermed innenfor en oppdrags- og innholdsorientert tilnærming (jf. Lied & Osbeck, 2011, s. 143). Hun er tydelig på hva hun ønsker elevene skal lære i undervisningen, og hun er også tydelig på hvordan hun ønsker at elevene skal ta innover seg kunnskapen hun formidler. Ved å være konkret overfor elevene om hvordan hun ønsker at de skal ta imot kunnskap om de ulike religionene, sørger Dina for at elevene sitter igjen med det perspektivet hun vil. Dina er dermed bevisst på representasjon av religionene, og slik Andreassen (2016, s. 121) påpeker, er en sentral del av den integrerende religionsundervisningen at religionene blir representert på en lik måte. Også når det kommer til måten hun legger opp resten av undervisningen, påpeker Dina at hun er bevisst på å gjøre gjennomføringen så lik som mulig mellom de ulike religionene, ved å blant annet starte med å undervise om «lærebokversjonen» av religionen, for så å vise elevene ulike innenfraperspektiver med blant annet TikTok-videoer. Dette er også noe Ellen er opptatt av, og legger derfor opp undervisningen så likt som mulig, og har samme struktur når hun underviser om religionene.

Også Fredrik har en hegemonisk talesjanger i sitt klasserom, men den er noe annerledes enn Dina's. Både Fredrik og elevene hans påpeker at han bruker mye humor i undervisningen. Selv om hverken han eller elevene gir spesifikke eksempler på hvordan han bruker humor, virker det som om han har en mer elevorientert posisjonering i klasserommet (jf. Lied & Osbeck, 2011, s. 143). Også Ellen og Beate tenker jeg har, eller har hatt, en mer elevorientert posisjonering i sine klasserom. Begge disse lærerne har klasser med flere muslimske elever, og som også er tydelig på dette i undervisningssituasjonen. Ellen forteller at elevene hennes i stor grad ytrer sine meninger, og preger undervisningen med deres synspunkter og måte å omtale særlig islam på. Hun har ofte diskusjon som undervisningsmetode, og ut ifra hva hun forteller, lar hun elevene snakke ganske fritt her, og lar dermed elevene påvirke undervisningen og talesjangeren i større grad. Selv om Beate har flere muslimske elever i klassen, har hun gått bort fra å spørre elevene om de ønsker å dele deres religiøse bakgrunn. Dette var noe hun pleide å gjøre før, og lot elevene gjerne i større grad prege undervisningen med sine synspunkter og tilnærming. Hun har imidlertid gått mer bort fra dette, og har nå en mer oppdrags- og innholdsorientert tilnærming. Hun er tydelig på at spørsmål og ting elevene tar opp i timen er med å prege undervisningen. En kan derfor konkludere med at Beate posisjonerer seg innenfor begge deler, men hun er mer oppdrags- og innholdsorientert nå, enn det hun var før.

Det tredje jeg vil ta opp, er temaet lære *om* eller lære *av* (jf. Grimmitt, 1987, s. 225). Det er spesielt én av lærerne som er mer i grenseland mot å lære *av* enn *om* enn hva de andre lærerne gir uttrykk for. Arild tar elevene sine med på gudstjeneste i Salt Bergen. Han begrunnet dette med at elevene her kunne observere en gudstjeneste uten å måtte delta, eller forstyrre utførelsen. Dette mente han imidlertid ikke hadde gått an å gjøre i en moské eller et hindutempel, fordi elevene ikke hadde gått «under radaren» på samme måte, samt at han ikke kunne kreve at elevene lå vendt mot Mekka, eller at jentene måtte være i et annet rom. Arild gir her dermed ulik representasjon av kristendom og islam ved å framstille tilgjengeligheten ulikt, samt hva han som lærer syns er greit og ikke greit for elevene å være med på i en undervisningssituasjon (jf. Andreassen, 2016, s. 121). I tillegg til å dra på gudstjeneste med elevene, fortalte han også at han brukte konfirmantopplegg som han har fra tidligere tid som konfirmantleder. Begrunnelsen hans kan sees i sammenheng med Arilds forståelse av den norske kulturarven. Selv om Arild kun dro ut på ekskursjon til kirken, fortalte han at han ved flere anledninger også hadde hatt besøk av informanter fra ulike trosretninger, gjerne flere forskjellige på en gang, som et panel. På besøk til klassen blir det dermed en likere representasjon blant religionene. Her vil jeg også trekke inn den fortolkende tilnærmingen (jf. Jackson, 1997), hvor elevene gjennom undervisningen lærer om religioner på tradisjons- og gruppenivå, mens gjennom representantene lærer om religion på individnivå. På denne måten får elevene mulighet til å danne et mer nyansert bilde av de ulike religionene, og sette disse brikkene sammen selvstendig.

Selv om ingen av de andre lærerne hadde samme tilnærming til ekskursjon som Arild, var det likevel flertallet av dem som kun hadde hatt besøk av «Grill en kristen», og ikke hadde dratt til eller fått besøk av andre trosretninger. Beate var den eneste som var skeptisk til blant annet å besøke moskeen, fordi hun hadde hørt om dårlige erfaringer fra andre. Dina var også kritisk, men mente likevel det var et godt virkemiddel i undervisningen. For de andre lærerne var det hovedsakelig tidsaspektet og korona som hadde satt stopper for dem. Selv om det ikke var meningen at det skulle bli en skeivfordeling, var dette likevel tilfellet for samtlige av lærerne jeg intervjuet. Dette fører til en ulik representasjon i undervisningen, samtidig som det ikke virker å ha vært intensjonen. Flere av lærerne, blant annet Fredrik og Dina, fortalte at de gjerne ønsket å dra til andre trossamfunn enn kirken. Det ender likevel opp med å bli et didaktisk valg, altså hva som ikke blir inkludert (jf. von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15), i undervisningen.

Undervisningsmetoder er en sentral del av lærernes didaktiske valg, og knytter seg til «hvordan»-delen i didaktikken (jf. Andreassen, 2016, s. 24). Samtlige av lærerne hadde på et

tidspunkt en form for «tradisjonell tavleundervisning», ofte med oppgaver. Dette var en undervisningsmetode flere av dem brukte som sitt sikkerhetsnett, og begrunnelsen var for flere av dem at de da sikret at elevene lærte det de skulle. Dina var blant annet også opptatt av å vise hvor ulikt religiøse mennesker praktiserer sin religion. Her vil jeg trekke linjer til Jacksons ulike nivåer (jf. Jackson, 1997, s. 66). I likhet med Arild, og flere av de andre lærerne som dro på ekskursjon eller som fikk besøk, ble tradisjons- og gruppenivå undervist om av lærer i klasserommet. Når det kom til individnivå, brukte Dina TikTok. På denne måten fikk hun vist flere ulike representanter fra de ulike religionene. Også Beate spesifiserte at mangfold innad i religioner var viktig, men hun fortalte ikke noe om hvordan hun la det fram i undervisningen.

## 8.2 Refleksjoner om sin egen undervisning

Dina drøfter forskjellene hun opplever mellom kristendom og islam, ved at hun erfarer å ha bedre kunnskap, og gjerne en annen form for kunnskap, om kristendom. Til tross for at hun forsøker å gå gjennom religionene så likt som mulig, og med det skape samme grunnlag for elevene om hva de lærer om, syns hun likevel det er mer utfordrende å undervise om islam. Dette kan sees i lys av kristendommens sentrale plass i Norge, og den kristne kulturarven som har en naturlig plass i det norske samfunnet (jf. Nordby, 2014, s. 100). Til tross for at forsøker å de to religionene likt, syns likevel Dina at det oppleves ulikt for henne som lærer. Dette er også noe flere av de andre lærerne reflekterer rundt. Blant annet nevner Christian at han har et helt annet kunnskapsgrunnlag når det kommer til kristendom, og i likhet med Dina begrunner han dette med den kristne kulturarven.

Beate reflekterte rundt opplegget hun hadde om kristendom, hvor elevene selv skulle finne informasjon og lære om et gitt læreplanmål. Dette hadde hun gjort i flere år tidligere, men lurte nå på om dette samsvarte med noen av læreplanmålene i RE20. Hun trakk blant annet inn om hun heller burde få inn et sammenligningsmoment. Ser vi på læreplanmål 1 i RE20 (se Tabell 7.3), er handlingsdimensjonen «presentere og sammenligne». Ut ifra læreplanen er det ikke presisert at disse to må gjøres samtidig, men Beate er likevel i tvil om det nå holder å «bare» se på kristendom. Dette viser at Beate vurderer sin egen undervisning, og stiller kritiske spørsmål til hennes egne didaktiske valg (jf. von der Lippe & Underheim, 2017, s. 15). Andre refleksjoner hun kommer med, knytter seg til det didaktiske *hvordan* (jf. Andreassen, 2016, s. 24). Hun mener selv at hennes formidlingsevne er et viktig verktøy i undervisningen, og er med på å gjøre den mer interessant for elevene.

Når det kommer til ekskursjon, er særlig Beate og Dina kritiske. De begrunner dette med at en ikke kan vite hva som kommer til å bli sagt, og de var dermed redde for at noe kunne bli forkynnende. Ettersom RE skal være integrerende undervisning (jf. Alberts, 2007, s. 1; Andreassen, 2016, s. 18), risikerer en ved ekskursjon at undervisningen, i den forstand at en religiøs person snakker om sin sannhet, bli mer forkynnende enn det religionsfaget roffestet i religionsvitenskapen burde være. Dette kan også sees i lys av grensen mellom å lære *av* og det å lære *om* (jf. Skeie, 2022, s. 204; Winje, 2017a), hvor det innad i religionsdidaktikken er uenigheter om hvor bestemt en skal tolke disse begrepene. I tråd med Winje (2017a), plasserer de fleste av lærerne seg på religionsfaget i skolen sin middelvei. Ved at Beate og Dina stiller seg kritiske til hva som kan komme fram, viser de noe av utfordringene ved å kun skulle lære *om*, og totalt utelukke å i det hele tatt risikere å lære *av*. Christian og Fredrik derimot, fokuserer heller på hva elevene faktisk har mulighet til å lære i møte med andre religiøse personer, i stedet for å fokusere på de eventuelle forkynnende sidene ved ekskursjon. Alle disse nevnte lærerne har ulike refleksjoner om ekskursjon, men alle konkluderte likevel med at det bidro positivt til undervisningen, og at de positive konsekvensene veide opp for de eventuelle negative.

Andre refleksjoner blant annet Ellen og Fredrik hadde, var utfordringer knyttet til tidsbruk. Begge trodde de brukte for mye tid på gjennomgang av lærestoffet, og var redde for at elevene mistet konsentrasjonen. Her kommer de med kritiske vurderinger til sin egen undervisning (jf. von der Lippe og Undheim, 2017, s. 15), og reflekterer blant annet over hva elevenes utbytte er av undervisningen, og om de kan få bedre utbytte ved bruk av andre undervisningsmetoder. Ellen reflekterer blant annet over om det hadde fungert å bytte om på rekkefølgen hun gjør ting på, som nå var å først ha foredrag, for så at elevene jobber selvstendig med lærestoffet. Hun var likevel bekymret for at dersom elevene først skulle finne ut av ting selv, at hun da ikke ville hatt like stor kontroll over hva elevene faktisk lærer seg. Elevene til begge disse – for så vidt samtlige – påpekte at de syns lærerne brukte for mye tid på gjennomgang og forelesning. Dette kan indikere at lærerne som selv var kritiske til egen tidsbruk har evnen til å vurdere egen undervisning. Spørsmålet blir imidlertid hva, og om, de velger å gjøre noe med det.

Christian har et noe annet syn på undervisningen sin, enn de andre lærerne. Han anser seg selv å være i læringsprosessen med elevene, noe som preger måten han forbereder seg til undervisningen på. Han er opptatt av å holde seg oppdatert på kunnskap, aktuelle nyhetssaker og andre ting i media. Dette gjør at han aktivt reflekterer over egen undervisning, og har et bevisst forhold til å ikke «snu bunken». Christian har her tatt et bevisst valg med tanke på

hvordan han tenker om egen undervisning og gjennomføring, og hans refleksjoner om læringsprosessen, preger det didaktiske *hva og hvordan* (jf. Andreassen, 2016, s. 24; von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15). Selv om han stadig endrer opplegget sitt ut ifra kunnskapen han har tilegnet seg, bruker han likevel noe av det tidligere opplegget. Han går stadig gjennom en vurderingsprosess, og reflekterer over hva som fremdeles er relevant, hva som har fungert og ikke, og hva som har kommet av ny informasjon siden sist han hadde om temaet. Christian påpeker også at han er kritisk til sitt eget opplegg. Blant annet reflekterte han over om et prosjekt han hadde gitt elevene hadde for løse rammer. Her reflekterer han over elevenes læringsutbytte, og evne til å gjennomføre oppgaven. Arild derimot, hadde også gitt elevene en ny oppgave, men hans refleksjoner var i stedet rettet mot hvordan han som lærer opplevde denne vurderingsformen, ikke hvordan elevene opplevde den, eller læringsutbyttet. Disse to eksemplene viser at ulike lærere begrunner sine refleksjoner og eventuelle endringer av opplegg på ulike måter, og at de vektlegger ulike ting når de vurderer og lager undervisningsopplegg.

### 8.3 Elevenes holdninger og holdningsendringer

Når det kommer til elevenes holdninger, vil jeg først trekke linjer til noen av lærernes tanker om elevenes holdninger, før og etter undervisning. Flere av lærerne, som Dina, Fredrik og Ellen, trakk fram at de opplevde at elevene var særlig negative til undervisningen om kristendom. Dina var den eneste som nevnte at hun merket en forskjell i holdningene til elevene etter at de hadde hatt undervisning om kristendom. Hun mente her at de var mindre negative, og at de hadde fått et annet bilde av kristendom. Slik Sjödin (1995) gjorde, valgte jeg også å spørre elevene om deres tanker om kristendom og islam, og om disse hadde endret seg etter undervisningen. Til tross for at Dina mente at flere elever hadde endret holdning, viste resultatene fra min spørreundersøkelse i hennes klasse at det kun var to av elevene som hadde endret sine tanker om kristendom etter undervisningen. Som nevnt i 7.3.3, var den ene holdningsendringen positiv, mens den andre var negativ. Resultatet fra elevene var dermed at kun én elev hadde en mer positiv holdning til kristendom etter undervisningen. I likhet med Sjödin (1995, s. 134 f.), hvor flere av lærerne ikke hadde et tydelig bilde av elevenes oppfatning om undervisningen, viser også dette tilfellet at lærers inntrykk av elevenes oppfatning av undervisningen ikke nødvendigvis stemmer.

Videre viste spørreundersøkelsene at flertallet av elevene oppgir at de ikke har noen spesiell holdning til kristendom, mens et par elever i A- og D-klassen knytter kristendom til tradisjoner og kulturarv i Norge. Svarene til elevene samsvarer dermed til en viss grad med funnene til



Exner (2019, s. 83), ved at elevene ikke har noen særlige meninger om kristendom. Av de som skriver noe om kristendom, i samtlige klasser, skriver de at det er kjedelig. Om islam skriver også flertallet av elevene at de ikke har en spesiell mening. Av det som blir skrevet, er det gjerne mer negative ting enn om kristendom. Det er her flere av elevene som syns islam er en «skummel» religion, og forbinder den med terror, vold og kvinnefiendtlighet. Her kan en anta at elevene har blitt påvirket av representasjonen av islam som preger media, noe som er en økende utfordring lærere i RE må forholde seg til (jf. von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). Når det kommer til holdningsendring, er det flere elever som svarte at de hadde endret tankene sine om islam, sammenlignet med kristendom. Unntaket var i A- og B-klassen, hvor flest endret holdning om kristendom. I de andre klassene, med unntak av C-klassen hvor ingen av elevene svarte at de hadde endret holdning til hverken islam eller kristendom, var det flere elever som hadde endret holdninger til islam enn kristendom.

I B- og E-klassen, hvor det tydelig var mange muslimske elever, opplevde lærerne Beate og Ellen at de ofte snakket åpent om sin religion, noe som stemmer overens med funnene fra studiene Anker, et al. (2018, s. 62) også indikerer. Ut ifra sine inntrykk, mente begge disse lærerne at muslimske elever sjeldent hadde negative holdninger til egen religion, men de hadde ikke et spesielt inntrykk av hvordan elevene tok imot de andre religionene. Det de imidlertid hadde lagt merke til, var forskjellen mellom elever som var tydelige på sin islamske tro, og elever som ikke hadde en uttrykt religion. De ikke-religiøse elevene var ofte mer negative til undervisningen om kristendom. Ser vi på hva elevene svarte i spørreundersøkelsen, viser den imidlertid at flere av elevene i B-klassen endret sine holdninger til kristendom (uten å oppgi hvorfor), mens det i E-klassen var flere elever som endret holdningene mer positivt til islam, mens det bare var én elev som hadde endret holdningene om kristendom.

Flere av elevene i de forskjellige klassene, pekte på at økt kunnskap var grunnen til at de endret sine holdninger til både islam og kristendom. Ser vi dette i lys av holdningsteori og holdningsendringer, kan en tolke disse endringene slik at kognitiv dissonans kan ha oppstått hos noen, mens andre kan ha blitt overbevist gjennom overtalelse. Elever som utdypet at de tidligere hadde fordommer mot særlig islam og at den hang sammen med medias framstilling av islam og gjerne forbundet med terrorisme eller kvinnefiendtlighet, opplevde gjerne holdningsendring i form av kognitiv dissonans (jf. Pennington, et al., 1999, s. 84; Olufemi, 2012, s. 69). De har erfart at deres holdninger ikke stemte overens med det bildet de fikk i undervisningen, og det har gjort at de har opplevd dissonans mellom det de tidligere har «visst»,

og det de nå har lært. Det kan imidlertid også tenkes at denne holdningsendringen har kommet ved at lærer har gitt god undervisning, og har lagt fakta fram på en god og treffende måte, som har gjort at elevene innser at deres holdninger ikke samstemmer med lærers argumenter (jf. Pennington, et al., 1999, s. 92).

Som spørreundersøkelsen viser, begrunner flere av elevene som endret sine holdninger til kristendom og islam at det var fordi de fikk mer kunnskap om religionene. Særlig om islam er det flere elever som skriver at de har lært at det er et fåtall som er ekstremister, at det ikke er en så streng religion som de trodde, og at de har fått økt kunnskap og dermed bedre forståelse. Her har elever gjerne hatt fordommer basert på ulike negative inntrykk de har fått av islam og muslimer som gruppe, hvor blant annet ekstremisme, IS og terror i stor grad preger nyhetsbildet om muslimer. Om kristendom trekker også flere inn at de har fått en bredere forståelse for ulike praksiser av kristendom eller at ikke alle er så «streng». Også her uttrykker elevene at økt kunnskap har ført til endring. Ettersom flere av elevene uttrykker at økt kunnskap er grunnen til endringen i holdningene deres, kan en trekke tråder til tradisjonell tilnærming til overtalelse (jf. Pennington, et al., 1999, s. 92). Ettersom denne teorien i stor grad bygger på argumenter og overtalelse med argumenter og kunnskap, er det sannsynlig at dette har gjort at flere av elevene har endret holdningene sine fordi de har forstått at deres inntrykk av religionene ikke stemte overens med det lærer presenterte.

## 9 Avslutning

I denne oppgaven har jeg brukt en tredelt metodologisk tilnærming for å få et bilde både fra skolemyndighetenes, lærernes og elevenes side om faget Religion og etikk. Innledningsvis ble tre problemstillinger presentert, med tilhørende fem forskningsspørsmål, som var (1) *Hvilke didaktiske valg ligger til grunn for undervisningen om kristendom og islam?* (2) *Hvilke refleksjoner har lærer om egen undervisning?* og (3) *Hvilke holdninger har elevene til undervisningen, og generelt, om kristendom og islam?* Gjennom et analysekapittel og et diskusjonkapittel har spørsmålene blitt forsøkt belyst, og de ulike analysene av læreplanene, intervjuene og spørreundersøkelsene ble sett på sammen. Her ser vi blant annet en tydelig forskjell mellom lærernes didaktiske valg, til tross for lik læreplan i fagene. Elevenes holdninger til kristendom og islam var imidlertid mer samstemte på tvers av klassene.

## 9.1 Oppgavens funn

Analysene av læreplanene RE06 og RE20 og intervjuene med lærerne har vist hvordan lærere tolker læreplanen, hva de legger til grunn for undervisningen, og hvilke refleksjoner de har både om sin egen undervisning, men også om fagets endring med innføringen av RE20. Til tross for samme grunnlag for undervisningen, altså læreplanene, er det mange ulike prioriteringer og valg for de seks lærerne som ble intervjuet. Gjennom tema som forberedelser til første undervisning, fokusområder, ekskursjon og tanker om RE20, avdekket analysen og diskusjonen at disse lærerne arbeider svært ulikt. Det som er tydelig, er at den nye læreplanen er utfordrende for de fleste av dem, samtidig som mange av dem er positive. Når det kommer til didaktiske valg, påpeker flere av lærerne at det i stor grad handler om hva som må velges bort. Mange av dem påpeker at til tross for at de vet at elevene kan synes det tidvis blir mye tradisjonell forelesning og oppgaver, er det slik undervisning som må til for å komme seg gjennom alt. Det er også noe forskjell i hva lærerne legger til grunn når de vurderer om et opplegg var vellykket eller ikke. De fleste anså om elevene lærte noe, eller uttrykte seg positivt som en god pekepinn for å vurdere undervisningen, mens det for Arild sin del virket som det mest sentrale var hvordan han selv synes det var å gjøre et opplegg eller en vurdering. Lærerne kom også med refleksjoner knyttet til utfordringer med å lære *om* eller *av* religion, hvor for eksempel ekskursjon kunne fremstå som i grenseland, samtidig som dette ga et mer mangfoldig bilde av religionene, og kunne gjøre at elevene også fikk en bedre forståelse av religion på individnivå.

Når det kommer til elevene, er de fleste relativt likegyldige til både undervisning om kristendom og islam. For de som faktisk uttrykte en holdning, var det utbredt at de tenkte at kristendom var kjedelig. Dette gikk igjen blant flere, og det var få som endret disse holdningene etter endt undervisning. Når det kommer til islam, var det også her mange elever som ikke utdypet noen holdning. Det som imidlertid var gjentakende blant de som uttrykte en mening, var at de forbandt islam med terror, vold og kvinnefiendtlighet. Disse holdningene ble i større grad enn de til kristendom endret etter undervisning. Spørreundersøkelsene viser dermed at elevene hadde holdninger både til islam og kristendom, men at det var svært ulike holdninger. Jeg vil også trekke inn at flere av lærerne antok at flere elever mente kristendom var kjedelig, men ikke at de hadde negative holdninger til islam.

## 9.2 Veien videre

Mine undersøkelser begrenser seg til noen få læreres og elevers refleksjoner og holdninger. Å velge en tredelt metodisk tilnærming har vært lærerikt og gitt interessante resultater, men det

har også satt sine begrensinger på oppgaven i form av hvor mye jeg har kunnet utdype om hver analyse. I tillegg er RE20 helt ny, og jeg tenker derfor at å undersøke både denne som dokument, og hvordan lærerne jobber med denne læreplanen nå ett år senere, vil være interessant. Hvordan har lærere løst de diffuse målene? Hva har blitt inkludert, og hva har ikke blitt prioritert?

I tillegg er det også et faktum at forskning på elever i en norsk kontekst ikke er særlig utbredt, og kanskje spesielt ikke om hvordan de opplever undervisning kristendom. Som også mine funn indikerer, er ikke elever i norsk skole særlig begeistret for undervisningen, og heller ikke mengden undervisning, om kristendom. Det hadde vært interessant å gå enda mer i dybden på denne tematikken, også på grunnskolenivå. En kan også stille mer generelle spørsmål til elevene om undervisningen i RE, uten å nødvendigvis ha fokus på deres egen religiøse bakgrunn. En mulighet her kunne vært å prøve ut ulike former for undervisning, og undersøke hva elevene faktisk tenker om opplegget. Det er tross alt de som mottar og som skal ha nytte av den, og det er derfor sentralt at også deres holdninger til undervisningen blir tatt på alvor.

Et annet interessant aspekt som kunne blitt undersøkt enda mer i dybden, er hvordan undervisningen påvirker elevenes tanker og holdninger om religion. Mine funn begrenser seg derfor av at jeg hverken hadde mulighet til oppfølgingsspørsmål eller lengre, mer utdypende svar. Å intervjuere elever og få en bredere forståelse av hva de selv mener kunne løftet undervisningen. Det er ikke bare fageksperter, lærere og politikere som kan hjelpe elever til å forstå relevansen av et religionsfag i skolen, men også elevene selv.

## Referanseliste

Alberts, W., 2007. *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach* (Religion and Reason 47). Berlin: Walter de Gruyter.

Andreassen, B.-O., 2016. *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, S.-E., Edvardsen, D. A., Rafaelsen, J. & Rismo, O., 2018. En analyse av læreplan for kroppsøving. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving/en-analyse-av-laereplan-for-kroppsoving/141904> [Funnet april 2023].

Andrews, P. & Nostrati, M., 2017. Gjennomgang and genomgång: same or different? I: H. Palmér & J. Skott, red., *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms*. Cham: Springer, s. 113–124.

Anker, T., 2017. På tide å si farvel til verdensreligionene? I: M. von der Lippe & S. Undheim, red. *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 25–34.

Anker, T., 2020. *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Anker, T., Lippe, v. d., Marie & Undheim, S., 2018. Ungdom og religion: Tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I: E. Schjetne & T. Skrefsrud, red. *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal, s. 55–70.

Anon., 2022. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> [Funnet november 2022].

Asdal, K. & Reinertsen, H., 2020. *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm.

Aukland, K., 2017. Å lære i/om/av religion. [Lydopptak] (KRLEpodden).

Bjerke, M. K. Ø., 2016. Kronikk: Den kristne kulturarven som bærebjelke i samfunnet. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/debatt/2016/01/13/kronikk-den-kristne-kulturarven-som-baerebjelke-i-samfunnet/> [Funnet April 2023].

Bjuland, H. R., 2021. Ingen tar skade om å lære av vår kristne kulturarv. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/IVIMgG/ingen-tar-skade-av-aa-laere-om-vaar-kristne-kulturarv> [Funnet april 2023].

Botvar, K. & Mortensen, B., 2017. *Tro, tillit og toleranse: Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst*. (KIFO-rapport 2017:2). Oslo: KIFO.

Briet, S., 2006 [1951]. *What is documentation? English translation of the classic French text*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.

Bryman, A., 2016. *Social Research Methods* (5. Utg.). Oxford: Oxford University Press.

Conradi, K. et al., 2013. Measuring adolescents' attitudes toward reading: a classroom survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), s. 565–576.

Davie, G. & Wyatt, D., 2022. Document analysis. I: S. Engler & M. Stausberg, red., *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 245–255.

De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2021. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/> [Funnet oktober 2022].

*Det norske akademis ordbok*, u.d.. *fordom*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/fordom> [Funnet april 2023].

Eidhamar, L. G., 2009. Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I: H. K. Sødal, red., *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 105–112.

Exner, S., 2019. Den kristne kulturarven frå ungdommens perspektiv – meir enn fridagar og julekos? Ein kvalitativ studie om den kristne kulturarvens betydning for ungdomar i dagens Noreg. Masteroppgave. Oslo: MF Vitenskapelige høyskole.

Fonneland, T. A., 2006. Kvalitative metodar: Intervju og observasjon. I: S. E. Kraft & R. J. Natvig, red., *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax Forlag, s. 222–242.

Fowler, F. J. J., 2007. *Survey Research Methods* (4. Utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Franzke, V. & Åström, E., 2018. Mellan livsfrågor och kristendom: en enkätstudie av lågstadielärares prioriteringar i religionsundervisningen. Eksamensbesvarelse. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Friberg, J. H., 2016. *Assimilering på norsk: Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. (Fafo-rapport 2016:43), Oslo: Fafo.

Gillham, B., 2000. *Developing a Questionnaire*. London: Continuum.

Grimmitt, M., 1987. *Religious Education and Human Development: The Relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakering: McCrimmons.

Halden, K. M., 2019. Ny læreplan: Nye muligheter og nye utfordringer. Hentet fra: <https://www.krlepodden.com/episoder/tag/fagfornyelsen> [Funnet april 2023].

Halvorsen, E. M., 2017. *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, E., 2017. *Children's Experiences in Classrooms: Talking about being Pupils in the Classroom*. London: SAGE Publications.

Heldahl, H., 2022. Vil forby skolegudstjenester: – Elever skal ikke utsettes for dette. Hentet fra: <https://www.nettavisen.no/norsk-politikk/skolegudstjeneste/religion/vil-forby-skolegudstjenester-elever-skal-ikke-utsettes-for-dette/s/5-95-791969> [Funnet april 2023].

Iqbal, M., 2023. *TikTok Revenue and Usage Statistics (2023)*. Hentet fra: <https://www.businessofapps.com/data/tik-tok-statistics/> [Funnet april 2023].

Iversen, L. L., 2014. *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, R., 1997. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stroughton.

Jackson, R., 2009. *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. Oslo: European Wergeland Centre.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B., 2018. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976. *Læreplan i den videregående skole*. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/a17f74a9b355c141e6e4874a8bd28d56?page=1> [Funnet november 2023].

Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996. *Læreplan for videregående opplæring. Religion og etikk. Felles allment fag*. Hentet fra: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8CiYEjVIF1gJ:https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/al\\_ok\\_adm/5/religion\\_og\\_etikk.rtf&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8CiYEjVIF1gJ:https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/al_ok_adm/5/religion_og_etikk.rtf&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no) [Funnet april 2023].

Kunnskapsdepartementet, 2019. *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/> [Funnet april 2023].

Kvale, S. & Brinkmann, S., 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Laget, u.d.. Hva er Grill en kristen?. Hentet fra: <https://www.grillenkristen.no> [Funnet mars 2023].



Lied, S. & Osbeck, C., 2011. Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religions- og livssynsfaget. I: P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kullbrandstad, red., *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring*. Vallset: Oplandske bokforlag, s. 129–160.

von der Lippe, M., 2008. To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences of religion and religious education in Norway. I: T. Knauth, red., *Encountering Religious Pluralism in School and Society*. Münster: Waxmann, s. 149–171.

von der Lippe, M., 2009. Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. I: Ina ter Avest mfl., red., *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann, s. 174–193.

von der Lippe, M., 2021. Fordommer i skolen. I: M. von der Lippe, red., *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 11–34.

von der Lippe, M. & Undheim, S., 2017. Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?. I: M. von der Lippe & S. Undheim, red., *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 11–24.

Lovdata, 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1) [Funnet oktober 2022].

Luhrmann, T. M., 2021. Interview methods. I: S. Engler & M. Stausberg, red., *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 345–364.

Marshall, C. & Rossman, G. B., 2016. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Medietilsynet, 2010. *En ballong til Allah*. Hentet fra: <https://filmarkivet.no/film/details.aspx?filmid=400306> [Funnet april 2023].

Mæland, P. A., 2023. 26 meter høy søyle og bønnenrom under bakken: Her er planene for Bergens nye moské. Hentet fra: <https://www.bt.no/byliv/i/15RM9l/26-meter-hoey-soeyle-og-boennerom-under-bakken-her-er-planene-for-bergens-nye-moske> [Funnet april 2023].

Natvig, R. J., 2000. Islam på bergensk. I: L. Mikaelsson, red., *Religionsbyen Bergen*. Bergen: Eide forlag, s. 175–197.

Nicolaysen, T., 2013. Pluralistisk religionsundervisning og egenrengjøring som ideal: Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn? *Norddidactica*, Issue 2, s. 115–141.

Nilssen, V. L., 2012. *Analyse i kvalitative: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordby, T., 2014. Hva er norsk kulturarv?. *Kirke og kultur* 199(2), s. 96–112.

Office for National Statistics, 2012. *Religion in England and Wales 2011*. Hentet fra: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/religioninenglandandwales2011/2012-12-11> [Funnet november 2022].

Olsson, J., 2006. Synen på ämnet religionskunskap hos några elever, lärare och deras skolledare i de tidigare åren. Eksamensbesvarelse. Malmö: Malmö högskola.

Olufemi, T. D., 2012. Theories of Attitude. I: G. Haddock & G. R. Maio, red., *Psychology of Attitudes*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, s. 61–78.

Palmér, H. & Skott, J., red., 2017. *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classroom*. Cham: Springer.

Pennington, D. C., Gillen, K. & Hill, P., 1999. *Social Psychology*. London: Arnold.

Rana, M. U., 2016. *Norsk islam: Hvordan elske Norge og Koranen samtidig*. Oslo: Aschehoug.

Repstad, K., 2020. Ny læreplan – for åpen i mange retninger. *Prismet*, 71 (3), s. 419–420.

Repstad, P., 2007. *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roos, H., 2017. The influence of assesment on students' experience of mathematics. I: H. Palmér & J. Skott, red., *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms*. Cham: Springer, s. 101–111.

Rouleau, A. & Liljedahl, P., 2017. Creating tension between action and intent. I: H. Palmér & J. Skott, red., *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms*. Cham: Springer, s. 25–32.

Sayers, J. & Andrews, P., 2017. Developing and trialling a simple-to-use instrument for surveying teacher education students' mathematics-related beliefs. I: H. Palmér & J. Skott, red., *Students' and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms*. Cham: Springer, s. 77–87.

Schensul, S. L., Schensul, J. J. & LeCompte, M. D., 1999. *Essential Ethnographic Methods. Observation, Interviews, and Questionnaires*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Sjödin, U., 1995. *En skola – flera världar*. Stockholm: Plus Ultra.

Skeie, G., 2022. Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningen?. I: H. Valen Kleive mfl., red., *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Slinning, I., 2021. Mer enn den kristne kulturarven som har formet Norge. Hentet fra: <https://www.tk.no/mer-enn-den-kristne-kulturarven-som-har-formet-norge/o/5-51-1047543> [Funnet april 2023].

Statistisk sentralbyrå, 2020. 12026: Kirkelige brukere, etter region, statistikkvariabel og år. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12026/tableViewLayout1/> [Funnet mars 2023].

Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021. Kahoot!. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/kahoot/> [Funnet april 2023].

Stausberg, M., 2022. Surveys and questionnaires. I: S. Engler & M. Stausberg, red., *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, s. 461–482.

Thagaard, T., 2018. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Thorsnæs, G., 2022. *Vestland*. Hentet fra: <https://snl.no/Vestland> [Funnet april 2023].

Thorsnæs, G. & Thune, N. A., 2023. *Bergen*. Hentet fra: <https://snl.no/Bergen> [Funnet april 2023].

*Underveis*. 2011. 5:11 [Serie] Norge: NRK.

Utdanningsdirektoratet, 2006. *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/rel1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob> [Funnet november 2022].

Utdanningsdirektoratet, 2007. *Ad forespørsel om omfang av grunnopplæringen i tid, jf. opplæringsloven §§ 2-2 og 3-2*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Ansvaret-for-fordeling-av-skoledager-utover-aret/> [Funnet mars 2023].

Utdanningsdirektoratet, 2019. *Skolegudstjeneste*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/> [Funnet april 2023].

Utdanningsdirektoratet, 2020a. *Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob> [Funnet april 2023].

Utdanningsdirektoratet, 2020b. *Læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob> [Funnet april 2023].

Utdanningsdirektoratet, 2020c. *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02> [Funnet november 2022].

Verdikommisjonen, 2001. *Verdikommisjonens sluttrapport*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdikommisjonens-sluttrapport/id2567979/> [Funnet april 2023].

Vogt, K., 2008. *Islam på norsk: Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Vogt, K., 2018. Islam i Norge. I: K. A. Jacobsen, red., *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 133–172.

Werner, K., 2021. Den kristne kulturarven har påvirket Norge, på godt og vondt. Hentet fra: <https://frifagbevegelse.no/debatt/den-kristne-kulturarven-har-pavirket-norge-pa-godt-og-vondt-6.490.816384.ed0f8b3c40> [Funnet april 2023].

Winje, G., 2017a. Å lære i/om/av religion. Hentet fra: <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-vonder-lippe-og-sissel-undheim> [Funnet mai 2023].

Winje, G., 2017b. *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Winje, G., 2017c. Religioner og livssyn i skolen. I: G. Winje, red., *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm, s. 120–133.

Winje, G., 2017d. Kristendommen. I: G. Winje, red., *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm, s. 173–193.

Winje, G., 2017e. Islam. I: G. Winje, red., *Grunnleggende felles verdigrunnlag? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm, s. 194–206.

Øia, T. & Vestel, V., 2014. Generasjonskløfta som forsvant: Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), s. 99–113.

Zanna, M. & Rempel, J., 2012. Attitudes: a new look at an old concept. I: *Psychology of Attitudes*, vol. 1. Los Angeles, CA: SAGE, s. 3–21.

Aas, O. I. & Gausen, S., 2023. Mehl ble grillet i Stortinget om sin bruk av Tiktok. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/69ljLO/mehl-ble-grillet-i-stortinget-om-sin-bruk-av-tiktok> [Funnet april 2023].

## Vedlegg 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «læreres didaktiske valg og elevers opplevelse av undervisningen knyttet til kristendom og islam»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke didaktiske valg lærer tar i undervisning om kristendom og islam/hvordan elevene opplever undervisningen om kristendom og islam. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet mitt er å finne ut hvilke didaktiske valg lærer gjør seg opp når hun/han planlegger undervisning knyttet til kristendom og islam. I denne delen av prosjektet er det undervisningen fra lærers side jeg er interessert i. Jeg ønsker også å finne ut hvordan undervisningen blir mottatt av elevene, altså hva de syns og hvordan de opplever den. Felles for begge er at jeg vil se om det er noen vesentlige forskjeller, både fra lærers side innenfor det didaktiske, men også for elevene når det kommer til interesse og holdninger mot de to religionene.

Min tentative problemstilling er: *Hvilke didaktiske valg ligger til grunne for lærer i undervisningen i kristendom og islam, og hvordan opplever elevene undervisningen om kristendom og islam?*

Dette er en del av min master ved UiB, innenfor lektorprogrammet. Jeg skriver masteren min innenfor religionsvitenskap.

Jeg har ikke planlagt å bruke opplysningene til andre formål enn masteroppgaven min.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber på en videregående skole i eller rundt Bergen og underviser i faget Religion og etikk. Jeg sender ut dette til alle videregående skoler med studiespesialisering.

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du går på en videregående skole i eller rundt Bergen, og har faget Religion og etikk.

Jeg kontakter skolene via deres generelle skolemail, og som deretter blir videresendt til aktuelle lærere.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Lærerne som deltar blir bedt om å delta i et semistrukturert intervju, hvor jeg har enkelte spørsmål forberedt på forhånd, men vil også ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som jeg tror kan være relevante. Det vil bli spurt om hvor lenge lærer har undervist i Religion og etikk, men utover dette vil resten av spørsmålene dreie seg om undervisning og didaktiske valg, som for eksempel «Hvilke tema i RE trenger du mest tid på å forberede deg til?» eller «Hva opplever du som de største forskjellene med undervisningen om kristendom og islam?». For enklest å kunne få med meg hva som blir sagt og enklest få ned riktig informasjon, vil det bli brukt lydopptak.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg, på valgfritt sted, gjerne skolen du jobber på. Intervjuet vil ikke ta mer enn én time, og du vil få de satte spørsmålene sendt til deg på forhånd dersom dette er ønskelig.

Elevene som deltar blir bedt om å fylle ut et spørreskjema, som vil være en blanding av ja/nei-spørsmål, åpne spørsmål hvor eleven skriver svaret inn selv, flersvaralternativ og gradsalternativ. Her vil det ikke bli spurt om noe personlig, annet enn elevens meninger og opplevelser knyttet til undervisningen om kristendom og islam. Spørreundersøkelsen vil ta omtrent 20-30 minutter å svare på, og vil forhåpentligvis bli gjort i en undervisningstime. Det er ikke nødvendig for meg å være til stede når denne gjennomføres, da denne kan bli sendt til lærerne som blir intervjuet. Dette vil dermed øke elevenes anonymitet.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom enkelte elever ikke ønsker å svare på spørreundersøkelsen, vil jeg i samråd med lærer finne et alternativt opplegg som de kan holde på med. Enten om dette er lesing, egenstudie eller annet.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil være jeg og min masterveileder som vil ha tilgang på informasjonen som blir samlet inn, før den blir anonymisert.

Hver lærer og hver klasse vil bli gitt en egen kode. Dersom lærer får kode A, vil klassen(e) til lærere få koden A1, A2, osv. Nøkkeldokumentet vil bli lagret adskilt fra resten av dokumentene.

Elevene som deltar i prosjektet vil få et nummer tildelt fra lærer, som de skriver inn i spørreundersøkelsen. Dette nummeret vil settes sammen med klassekoden. En slik elevkode kan dermed være «A115». Jeg kommer ikke til å ha noe liste over hvilken elev som får tildelt det ulike nummeret, da dette vil være noe lærer gir ut.

Alle deltakerne vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig for andre utenfor prosjektet (meg og veileder) å kunne vite hvem som står bak svarene. Det som vil komme ut er at datamaterialet er samlet inn fra videregående skoler i og rundt Bergen.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er levert og blitt forsvart, som er omtrent i midten av juni 2023. Etter dette vil datamaterialet med personopplysninger bli endret og gitt andre navn, for å sikre anonymiteten til deltakerne.

Materialet vil bli slettet etter prosjektets slutt, men finnes anonymisert i min masteroppgave som vil være offentlig tilgjengelig.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:



- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitet i Bergen ved
  - Malin Skeie (student): min mailadresse
  - Håkan Rydving (veileder): Håkan sin mailadresse
- Vårt personvernombud: navn på personvernombud, jobbtelefonnummer, epost: personvernombud sin mailadresse

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (mailadresse til Sikt) eller på telefon: (telefonnummer).

Med vennlig hilsen

Håkan Rydving  
(veileder)

Malin Skeie  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres didaktiske valg og elevers opplevelse av undervisningen knyttet til kristendom og islam», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i semistrukturert intervju
- å delta i spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

Hei!

Jeg, Malin Skeie, studerer til å bli lektor i religion og norsk ved universitetet i Bergen. Jeg holder derfor på å skrive masteroppgaven min, som handler om undervisning om islam og kristendom i faget Religion og etikk. Læreren deres ble høsten 2022 intervjuet av meg i forbindelse med dette. I tillegg til svarene fra lærer, ønsker jeg også å finne ut hva elever tenker om undervisningen. Derfor har jeg fått tillatelse av læreren deres til å gjennomføre en spørreundersøkelse i deres klasse.

Spørreundersøkelsen har 29 spørsmål (+ 2 om samtykke og kode som jeg skal forklare senere). De er en blanding av åpne svar dere må fylle inn selv, og svaralternativ. Dere velger selv hvor mye dere ønsker å skrive. Spørsmålene går hovedsakelig ut på hva du som elev tenker om temaene kristendom og islam, hva du synes om undervisningen til læreren din, og litt hva du synes er interessant eller ikke, og hva som skal til for å endre dette. Jeg ønsker å finne ut av dine tanker og holdninger til kristendom og islam i undervisningssituasjon, og jeg kommer ikke til å spørre om din personlige tro.

Det er helt frivillig å delta på spørreundersøkelsen. Dersom du ikke ønsker å svare, er det helt lov. Dersom du ønsker å svare, må du krysse av på at du samtykker til å bli med, i tillegg til å skrive inn en kode du har fått tildelt av læreren din. Dersom du av en eller annen grunn ikke ønsker at dine svar skal bli brukt i oppgaven min likevel, selv om du har svart, er dette helt lov. Da gir du beskjed til læreren din, oppgir koden du fikk tildelt, og så sender læreren dette videre til meg. Du trenger ikke å oppgi noen grunn for at du ikke ønsker å være med lenger.

Svarene dine vil kun bli brukt til denne masteroppgaven, og det er helt anonymt. Svarene fra hverken deg som elev eller din lærer kan kunne spores tilbake til dere. Derfor er det også viktig at du i dine svar ikke navngir hverken ditt navn, noen i klassen, læreren eller skolen din.

På forhånd, tusen takk for at du deltar!

Med vennlig hilsen

Malin Skeie