
LK20s kompetansemål i religion og etikk-faget

En kvalitativ studie

Emma Karlsen Åvitsland

Masteroppgave i religionsvitenskap

Vår 2024



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

LK20s kompetansemål i religion og etikk-faget

En kvalitativ studie

© 2024 Emma Karlsen Åvitsland

Masteroppgave i Religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

Abstract

In 2020, Norwegian schools underwent a significant curriculum renewal, introducing new core curriculum guidelines and subject-specific frameworks. Among these changes, the subject of Religion and Ethics, taught in the third year of upper secondary school for students pursuing general studies, also underwent a renewal. Since its introduction, educators have been teaching based on this subject's curriculum since autumn 2022.

Within the subject's framework are its competence aims, defining what content should be covered, which methods to employ, and the desired learning outcomes for students upon completion of the course. These competence aims are interpreted by teachers and then put into practice in the form of teaching.

This study explores how teachers have interpreted these aims, their experiences navigating them in their teaching practice, and their assessments of their impact. Drawing from interviews with six teachers from upper secondary schools in Rogaland, this study offers insights into their perspectives on the new competence aims. Their responses shed light on how these aims influence their understanding of the subject, its structural organization, the selection of teaching materials, and their approach to assessment practices.

The study does not aim to generalize these findings to all teachers. However, it offers insights into how the current curricula for the subject of religion and ethics can be interpreted and implemented. While the initial intent is not to generalize, the perspectives and reflections provided by the teachers in this study may also prove applicable to other educators. Likewise, the results can be significant for the didactic field as they provide information on the challenges and opportunities the subject faces with the new competence aims in LK20.

Keywords: Religious education, LK20, competence aims, Norwegian school system, curricula, didactics, teaching practice.

Forord

I fem år har jeg nå vært student ved Universitetet i Bergen. Disse årene har gitt meg mye verdifull kunnskap. I løpet av min utdanning har religionsdidaktikken særlig interessert meg. KRLE og RE er fag som jeg synes har vært spennende å utforske. I løpet av min tid som lektorstudent har disse fagene blitt fornyet i Kunnskapsløftet 2020. Ettersom dette har forgått parallelt med mitt utdanningsløp føler jeg meg heldig som har fått drøfte med lærere i praksisperioder om hvordan målene kan tolkes og hvordan undervisningen kan planlegges samt utføres deretter. Jeg vil på bakgrunn av dette takke alle de flotte lærerne jeg har fått følge i mine praksisperioder. Jeg ønsker også å takke de ansatte ved UiB som har gitt oss et godt grunnlag for å kunne gå ut i skolen og praktisere disse fagene.

Jeg vil spesielt rette en stor takk til min fantastiske veileder, Sissel Undheim, professor ved Universitetet i Bergen. Dine gode råd og ideer underveis har gitt meg motivasjon til å fullføre dette prosjektet, noe som har vært essensielt i perioder når skriving virket umulig. Veiledningen du har gitt meg setter jeg veldig stor pris på.

Jeg vil også takke de seks lærerne som deltok i dette prosjektet. Først og fremst for deres deltakelse, men også for deres spennende refleksjoner. Deres faglige engasjement har vært smittsomt.

Jeg vil også rette en takk til mine gode venner som har vært en stor støtte i denne prosessen, og som har gitt meg mange fine stunder med mye tull og tøys når jeg har trengt gode pauser. Jeg vil rette en takk til Emma D. som gjennom mine 4 år i Bergen har vært verdens flotteste venn. Jeg vil til slutt takke familien min som har hatt troen på at jeg skal få dette til.

Dere har alle vært viktige for motivasjonen, fremgangen og gleden!

Stavanger, mai 2024
Emma Karlsen Åvitsland

Innholdsfortegnelse

Abstract	iii
Forord	iv
1. Introduksjon	1
1.1. Tema, problemstilling og metode	2
1.2. Oppgavens struktur	3
2. Bakgrunn	4
2.1. Kunnskapsløftet 2020	4
2.1.1. Overordnet del	4
2.1.2. Religion og etikk-faget (RE)	5
2.1.3. Fagets kompetansemål	5
2.2. Læreplanhistorie	7
2.2.1. Læreplanutvikling - fra R94 til LK20	7
2.2.2. Utviklingen av religions- og livssynsfaget	9
2.3. Begrepsavklaringer	10
2.3.1. Undervisningspraksis	10
2.3.2. Kompetanse	11
2.4. Oppsummering.....	11
3. Teori	13
3.1. Læreplanteori	13
3.1.1. Læreplanens fem ansikter.....	13
3.1.2. Læreres avgjørende rolle i praktisering av læreplaner	15
3.1.3. Utredninger og rapporter i forbindelse med fagfornyelsen (LK20)	17
3.2. Presentasjon og representasjon av religion.....	18
3.2.1. Verdensreligionsparadigmet	19
3.2.2. Ninian Smarts dimensjonsmodell.....	20
3.2.3. Religionsbegrepet.....	21
3.3. Perspektivtakning.....	22
3.3.1. Innenfra- og utenfra-perspektiver.....	23
3.3.2. Uenighetsfellesskap og safe space som ideal i klasserommet.....	25
3.4. Dybdeløring.....	27
3.4.1. Dybdeløring i skolens religions- og livssynsfag.....	27
3.4.2. Utforskende metoder	28
3.5. Lærebøkers betydning.....	30
3.5.1. Betydning for planlegging.....	31
3.5.2. Bruk i undervisning.....	32
3.6. Oppsummering.....	33
4. Metode	34

4.1. Semi-strukturerte intervjuer	34
4.1.1. Valg av intervju som metode	34
4.1.2. Utvalg	35
4.1.3. Informantene	37
4.1.4. Intervjuguide	39
4.1.5. Gjennomførelse av intervjuene	39
4.2. Transkribering og analyse	41
4.2.1. Transkribering	41
4.2.2. Utvelgelse, koding og analyse av materialet	42
4.3. Feilkilder	43
4.4. Ethiske refleksjoner og vurderinger	44
4.5. Kritiske refleksjoner	46
4.6. Oppsummering	47
5. Analyse I: Generell oppfatning av faget	48
5.1. En samfunnsfaglig utvikling	48
5.1.1. Samfunnsfaglige temaer	48
5.1.1. Marginalisering av fagkunnskap om religioner	51
5.1.3. utfordringer	54
5.2. Mål og mening – kompetansemålenes «åpenhet»	57
5.3. De «nye» målene	60
5.4. Oppsummering	64
6. Analyse II: Praktisering av fagets kompetansemål	66
6.1 Undervisning	66
6.1.1. Temabasert eller religionsbasert	66
6.1.2. Bruk av lærebøker	70
6.1.3. Tid vs. mengde	72
6.1.4. Planlegging	78
6.2. Vurdering	79
6.2.1. Eksamen	80
6.2.2. Å ta andres perspektiv	82
6.3 Oppsummering	89
7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner	90
8. Bibliografi	94
9. Vedlegg	99
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv (mal fra NSD)	99
Vedlegg 2 – Intervjuguide	102
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring (mal fra NSD)	103

1. Introduksjon

Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner. Et av de viktigste styringsdokumentene for skolen er det nasjonale læreplanverket. Dette består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. I tillegg er dette forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2017a). Myndighetene fornyer læreplanverket fra tid til annen, og en ny plan omtales gjerne som en *læreplanreform* (Imsen 2020, s. 277). Læreplanverket har flere ganger gjennomgått endringer basert på hvilke prinsipper og verdier som skal ligge til grunn for opplæringen, samt hvilke konkrete mål de ulike fagene skal inneholde. Læreplaner i fag for både grunnskolen og videregående skole har lagt føringer for hva lærere skal ha fokus på av oppnådd kompetanse hos elevene, og hvilke temaer det skal undervises i. Læreplanverket er dermed noe alle lærere må forholde seg til, og er deres viktigste arbeidsdokument (Imsen 2020, s. 277).

I nyere tid, nærmere bestemt siden 2017, har læreplanen nok en gang vært under en endringsprosess; «fagfornyelsen». Denne fagfornyelsen, for både grunnskolen og videregående skole, har medført en videreutvikling av læreplanene både på overordnet nivå, men også i de ulike fagene skolen tilbyr. Denne prosessen har vært formet av innspill fra ulike instanser som nasjonale myndigheter, parter i skolesektoren, faggrupper bestående av personer med høy faglig og fagdidaktisk kompetanse og referansegrupper (Kunnskapsdepartementet 2017b, s. 11). Dette har medført at det tidligere Kunnskapsløftet 2006 (LK06), nå har blitt endret til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I praksis innebærer dette en utvikling av hva de ulike fagene skal gi elevene av kompetanse, samt en utvikling av overordnet del med et fornyet fokus på dybdelæring, å lære å lære, verdiløft, å være aktive i egen læring, samt tverrfaglige tema (Kunnskapsdepartementet 2017a). Disse konseptene skal fungere som overordnede prinsipper i læreplanen, samt være et utgangspunkt for arbeid med fagenes kompetansemål.

På tross av at fagfornyelsen ble vedtatt i 2017, ble ikke fagenes læreplaner vedtatt før i 2020. Religion og etikk-faget skiller seg dog ut i den forstand at læreplanen først ble utgangspunkt for undervisningen i skolen fra og med høsten 2022. Per nå innebærer dette at lærerne kun har hatt et undervisningsår med ny læreplan i religion og etikk. På bakgrunn av dette er det foreløpig ikke mye forskning som viser til hvordan faget har blitt mottatt og tolket av lærerne.

Med fagfornyelsen (LK20) og endringen av innhold i læreplanene, har dette da også medført en endring for religion og etikk-faget. Et fremtredende trekk for denne fagfornyelsen er at antall kompetansemål har blitt redusert, men hvor de gjerne er mer «åpne» slik at man som lærer har en større mulighet enn tidligere til å velge hva man ønsker å vektlegge. Læreplanen i faget kan forstås å være et styringsdokument, som innebærer at den styrer hva som inngår i faget. Dette kan være både i form av innholdsbeskrivelser og arbeidsmåter.

Kompetansemålene for religion og etikk-faget i LK20 er som nevnt mer «åpne» enn tidligere. Dette medfører at lærere må ta valg basert på hvordan de tolker de ulike målene, og at innholdet som blir formidlet til elevene vil kunne være varierende. En konsekvens av dette vil være at elever på ulike skoler og med ulike lærere kan oppleve faget på ulike måter, samt ha ulike forutsetninger ved en eventuell eksamenssituasjon.

Med en endring av føringer for faget vil det da være interessant å stille spørsmål rundt hvordan kompetansemålene tolkes av lærere og i hvilken grad deres tolkning påvirker deres undervisning.

1.1. Tema, problemstilling og metode

Temaet for mitt masterprosjekt omhandler religion og etikk-faget i fagfornyelsen (LK20). Innen dette temaet ønsker jeg å hovedsakelig fokusere på læreres tolkninger og erfaringer med fagets kompetansemål. Et sentralt bakteppe for oppgaven omhandler hvordan endringene fra utgått (LK06) til gjeldene (LK20) læreplan har hatt noen innvirkning på religionslæreres undervisningspraksis. Bachmann (2004, s. 120) forklarer at virkningen av en ny læreplan er helt avhengig av hvordan brukerne fortolker det som er forandringer i den nye læreplanen i forhold til tidligere planer. Jeg skal i denne oppgaven fokusere på religions og livssyns-faget i videregående skole. Ettersom den læreplanen LK20 er forholdsvis ny, er det flere viktige aspekter som gjerne bare i liten eller moderat grad har blitt utforsket. Dette medfører altså et behov for ytterligere forskning rundt hvordan faget i fornyet form tolkes av lærere og omsettes i praksis.

Basert på temaet for oppgaven er problemstillingen jeg har valgt for mitt prosjekt: «Hvordan tolker lærere LK20s kompetansemål for Religion og etikk-faget, og hvilken innvirkning har

dette hatt på deres undervisningspraksis i faget?». Denne problemstillingen inkluderer følgende underspørsmål:

1. Hvilke kompetansemål oppleves som de mest fremtredende for en endring i faget?
2. Hvordan påvirker deres tolkning den helhetlige oppfatningen av faget?
3. Hvordan praktiseres fagets undervisning?

I undersøkelsen av denne problemstillingen har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer. Gjennom intervjuer har jeg fått god innsikt i hvordan lærere tolker LK20s kompetansemål i religion og etikk-faget, samt hvordan de anser sin undervisning med utgangspunkt i disse. I kapittel 4 vil jeg redegjøre ytterligere for valg og bruk av metode.

Ettersom forskningen i dette prosjektet baserer seg på intervjuer er det viktig å understreke at vi ikke får vite hvordan undervisningen faktisk har endret seg som følge av læreplansskiftet. Innsikten baserer seg på lærernes egne refleksjoner rundt sin undervisningspraksis, og kompetansemålenes innvirkning på dette. Denne innvirkningen blir altså subjektivt fremstilt, noe som gjør at det nødvendigvis ikke samsvarer med virkeligheten.

1.2. Oppgavens struktur

Oppgaven deles inn i 7 kapitler. I disse kapitlene vil jeg forsøke å belyse ulike deler av forskningens formål. I kapittel 2 vil jeg presentere oppgavens bakgrunn. Her vil jeg redegjøre for fagfornyelsen: kunnskapsløftet 2020, se på læreplanen i et historisk perspektiv, og redegjøre for sentrale begreper i oppgaven. I kapittel 3 vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Dette vil være utgangspunktet for den senere analysen av datamaterialet. Dette inkluderer i hovedsak religionsdidaktiske og pedagogiske perspektiver. I kapittel 4 vil jeg presentere og diskutere metoden for datainnsamling i prosjektet. Her vil jeg også trekke inn etiske refleksjoner og vurderinger, samt eventuelle feilkilder som kan ha hatt en påvirkning på resultatene. I kapittel 5 vil jeg analysere og drøfte lærernes generelle oppfatning av faget i lys av dets nye kompetansemål. Med utgangspunkt i kapittel 5, vil jeg i kapittel 6, analysere og drøfte hvordan lærernes praksis i faget er påvirket av deres tolkninger av fagets kompetansemål. I kapittel 7 vil jeg presentere en oppsummering av mine funn, noen avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn

I dette kapittelet ønsker jeg å gi en oversikt av bakgrunnen for prosjektet. Jeg vil først og fremst redegjøre for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og hvordan religion og etikk-faget samt dets kompetansemål er strukturert i denne læreplanen. Videre vil jeg redegjøre for læreplanhistorien og vise til hvordan læreplaner i den norske grunnopplæringen har utviklet seg, med fokuset rettet mot utviklingen av religion- og livssynsfaget i videregående skole. Til slutt vil jeg redegjøre for noen sentrale begreper i prosjektet.

2.1. Kunnskapsløftet 2020

2.1.1. Overordnet del

I skoleåret 2020/21 ble overordnet del av læreplanverket innført for alle trinn. I den videregående skolen ble læreplanene for de enkelte fagene trinnvis innført over en periode på tre år, altså frem til skoleåret 2022/23 (Kunnskapsdepartementet 2017a). Dette i motsetning til grunnskolen hvor alle læreplanene ble innført på alle skoletrinn samtidig. Innen skoleåret 2022/23 hadde alle fag i videregående skole fått innført ny læreplan, og innføringen av LK20 var dermed komplett.

Den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 gjelder for grunnopplæringen i Norge. Grunnopplæringen inkluderer både grunnskolen og videregående skole. Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består av en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, og 3. Prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet 2017a). Til sammen utgjør dette grunnlaget for alle fagene i norsk skole, og læreplanene i de enkelte fagene bygger dermed videre på dette grunnlaget. I denne oppgaven vil nok kapittel 2 av overordnet del være mest sentral, altså prinsipper for læring, utvikling og danning. Grunnen til dette er at kapittelet blant annet inneholder en beskrivelse av kompetansen elevene skal tilegne seg på et generelt nivå (Kunnskapsdepartementet 2017a). Denne beskrivelsen gjelder i alle fag, noe som også gjør det gjeldende for religion og etikk-faget. Basert på oppgavens mål om å undersøke læreres tolkninger av religion og etikk-fagets kompetansemål, samt målenes innvirkning på deres undervisningspraksis, vil også den overordnede beskrivelsen om

kompetanse i fag være relevant. Ettersom alle fag i skolen har gjennomgått en fagfornyelse innebærer dette at fagene på enkelte eller flere områder er annerledes enn i forrige læreplan.

2.1.2. Religion og etikk-faget (RE)

Religion og etikk-faget er religion og livssyns-faget i videregående skole. Dette faget undervises for elevene i studieforberedende program i vg3. På grunn av at religion og etikk-faget kun tilbys i vg3 er det altså bare et år med dette faget i videregående skole, og det vil da være to år siden sist elevene har hatt noen form for religion og livssynsundervisning i skolen.

I NOU-en *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (2015:8, s. 14) skilles det mellom *fagspesifikke* og *fagovergripende* kompetanser. Fagspesifikke kompetanser er knyttet til vitenskapsfag og andre fag-/kunnskapsområder som skolefagene bygger på.

Fagovergripende kompetanser derimot, er relevante for mange ulike fag og kunnskapsområder. Fagspesifikke og fagovergripende kompetanser må integreres i fag og utgjør til sammen kompetansen i et skolefag (NOU 2015:8, s. 14).

Læreplanen for religion og etikk beskriver fagets relevans og sentrale verdier, fagets kjerneelementer, tverrfaglige temaer, og grunnleggende ferdigheter. Videre i læreplanen følger fagets kompetansemål, som jeg vil redegjøre for i neste del. Delen om fagets relevans og sentrale verdier er i stor grad knyttet til verdigrunnet i overordnet del av læreplanen. Kjerneelementene for religion og etikk-faget er (1) kjennskap til religioner og livssyn, (2) utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder, (3) utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, (4) kunne ta andres perspektiv, og (5) etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet 2017a). Fagets kompetansemål springer ut fra fagets kjerneelementer og de andre innledende tekstene til læreplanene (Kunnskapsdepartementet 2017a).

2.1.3. Fagets kompetansemål

Alle fag i grunnopplæringen inneholder kompetansemål. Disse forklarer hva som er mål for opplæringen i faget. I LK20 består religion og etikk-faget av 14 kompetansemål. I utarbeidningen av fagets kompetansemål har det vært nedsatt en læreplangruppe. Gruppen besto av både lærere samt personer med faglig og fagdidaktisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2017b, s. 11). I denne gruppen var blant annet Geir Skeie (leder for

læreplangruppen) fra Universitetet i Stavanger, Trine Anker fra MF Vitenskapelig høyskole og Torjer Olsen fra UiT Norges arktiske universitet, i tillegg til representanter for lærere og de ulike skoleslagene. Det var også en annen gruppe som utarbeidet kjerneelementer før selve læreplangruppen ble nedsatt. Dette arbeidet ble viktig for hvordan læreplanen ble sendt ut, ettersom kompetansemålene ble utviklet på bakgrunn av kjerneelementene og er en spesifisering av disse (Anker 2021, s. 69). Også i denne gruppen var Skeie, Anker og Olsen med.

Etter endt utdanningsløp i vg3 skal elevene ha kompetanse som samsvarer med hvert av de ulike læreplanmålene. Det er også disse målene som er utgangspunktet for vurdering i faget, ettersom det spesifiseres at «eksamen skal være i samsvar med kompetansemålene i læreplanen» (2006, § 3-22). Dermed vil det være viktig at kompetansemålene er konkrete, slik at kompetansen som måles hos elevene samsvarer med målenes faktiske «bestillinger».

I denne oppgaven refererer jeg flere ganger til kompetansemålenes «bestillinger».

Bakgrunnen for denne formuleringen i oppgaven er grunnet i at flere av informantene mine brukte formuleringen: «kompetansemålenes bestillinger». Jeg ønsker å allerede nå redegjøre for hva jeg legger i dette for å unngå misoppfatning av intensjonen bak. Med «bestilling» refererer jeg til de eksplisitte formuleringer som inngår i kompetansemålene, altså det som på svart og hvitt inkluderes i målenes formuleringer, og som elevene på sikt skal kunne vurderes i. En misoppfatning kan være «bestilling» i den forstand at dette innebærer intenderte innholdskrav utover det som er formulert i kompetansemålene. Kompetansemålenes bestilling refererer dermed ikke til delene av målet som kan tolkes, og utelukker altså på ingen måte lærernes innholdsfrihet.

Bestillings-begrepet kan oppfattes i en negativ retning, blant annet preget av et New Public Management-språk. Hovedideen i New Public Management (NPM) er å overføre elementer fra markedsmodellen til offentlig forvaltning. Sentrale elementer i denne modelleksporten beskrives blant annet som skillet mellom *bestiller-* og *utførerrollen* (Bie-Larsen m.fl. 2013, s. 9). Dersom man tenker på seg selv som en som «utfører en bestilling» fremfor en kompetent lærer som med faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse fortolker læreplanen og omsetter den til praksis, kan dette blant annet oppfattes som en form for ansvarsfraskrivelse eller fremmedgjøring. Lærerne i dette prosjektet er reflekterte og tar aktive grep i arbeidet med den nye læreplanen, noe som i stor grad motsetter seg tolkningen om en ansvarsfraskrivelse og

fremmedgjøring. Samtidig refererer likevel flere av dem til kompetansemålene som «bestillinger». Min bruk av begrepet bygger dermed på måten informantene mine brukte det, med en inkludering av tolkning, innholdsfrihet og metodefrihet.

De fleste av kompetansemålene i faget inneholder to ulike verb. Eksempelvis «presentere og sammenligne», «utforske og drøfte», «analysere og vurdere», etc. Anker (2021, s. 69) var som nevnt en del av læreplangruppen, og forklarer at bakgrunnen for dette valget er å synliggjøre både *prosess* og *produkt*. De verbene som er lite målbare, som for eksempel «å utforske», blir dermed ledsaget av et verb som viser til et produkt, som for eksempel «å presentere» (Anker 2021, s. 69).

Kompetansemålene i faget ble sammen med Utdanningsdirektoratet utarbeidet av grupper med lærere, pedagoger og andre fagfolk. Når lærere får disse målene, blir det deres ansvar å tolke dem og, etter beste evne, gi undervisning som dekker det målene innebærer. Dette fører til at desto mer konkrete og spesifikke kompetansemålene er formulert, desto likere undervisning kan man forvente at det blir på tvers av ulike skoler og lærere i faget. Samtidig er kompetansemålene utformet slik at lærere har rom for å tilpasse undervisning, læringsressurser, arenaer og aktiviteter til elevene (Kunnskapsdepartementet 2017a).

2.2. Læreplanhistorie

I denne delen av kapittelet vil jeg redegjøre for læreplanutviklingen i videregående skole, samt utviklingen av religion og etikk-faget. Grunnen til dette er for å vise til hvordan dagens læreplan, LK20, har blitt formet av de tidligere læreplanene, og hvilke premisser faget har hatt for hvordan det fremstår i nåværende læreplan. Jeg ønsker å poengtere at religion og etikk-faget, i motsetning til KRLE-faget, ikke har vært gjenstand for politisk strid og har dermed heller ikke gjennomgått like mange endringer.

2.2.1. Læreplanutvikling - fra R94 til LK20

I denne delen vil jeg redegjøre for læreplanutviklingen gjeldene for videregående skole. I skolen har det gjennom flere år vært læreplaner som legger føringer for hva elevene skal ha som mål for opplæringen. Disse læreplanene kan sies å være styrende i forbindelse med hvilke temaer elevene møter i undervisningen i de ulike fagene. Den første nasjonale

læreplanen for videregående opplæring var *Reform 94* (R94). Dette var ikke den første nasjonale læreplanen, men den første som gjaldt videregående skole slik vi kjenner den i dag. Ifølge Imsen (2020) hadde videregående opplæring i forkant av denne læreplanen vært delt inn i mange forskjellige typer skoler, som hver hadde hatt sine egne læreplaner. Dette var eksempelvis gymnas, landbruksskoler, husmorskoler, sjømannskoler, etc. (s. 286). Ifølge Imsen (2020, s. 287) ga læreplanen *Reform 94* alle elever i alderen 16-19 år rett til videregående opplæring.

Stortingsmeldingen *Kunnskap og kyndighet*, som lå til grunn for Reform 94, tok utgangspunkt i at videregående opplæring sprang ut av to svært gamle tradisjoner i skoling og trening av de unge: den «teoretiske» katedralskolen og den «praktiske» laugsopplæringen (NOU 2014:7, s. 69). Disse to hadde gradvis nærmet seg hverandre, og ambisjonen med R94 var å binde de to tradisjonene tettere sammen. (NOU 2014:7, s. 69). Da læreplanene for fag i *Reform 94* for videregående opplæring ble laget, skjedde dette innenfor en begynnende målstyring av skolen. Sentrale prinsipper som ble lagt til grunn for utformingen av læreplanene, var at de ikke skulle være for detaljerte (NOU 2014:7, s. 70).

Den neste læreplanen gjeldene for videregående skole var Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Ifølge Imsen (2020, s. 287) var et viktig trekk i tusenårsskiftet at reformer i grunnskolen og den videregående skolen ble samordnet.

Kunnskapsløftet 2006 innebar et skifte av oppmerksomhet mot elevenes utbytte av opplæringen og var et brudd med den innholdsorienterte læreplantradisjonen som hadde dominert i læreplanene for grunnskolen (NOU 2014:7, s. 71). Mens innholdsorienterte læreplaner har en vektlegging av hva opplæringen og undervisningen skal inneholde, ble oppmerksomheten i LK06 rettet mot hva elevene forventes å kunne etter endt opplæringsløp. Kompetanse ble innført som gjennomgående begrep, og kompetansemålene i læreplaner for fag uttrykker hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (NOU 2014:7, s. 71).

En av intensjonene med læreplanene i LK06 var at de skulle gjøres mindre detaljerte, og at sentrale sider ved innhold og kompetanse skulle prioriteres og gis større oppmerksomhet (NOU 2014:7, s. 72). I tillegg til læreplanene i fag inneholdt LK06 en generell del. Den utdypet formålsparagrafen i opplæringsloven, anga overordnede mål for opplæringen og

inneholdt det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006).

I 2020 fikk vi igjen en ny læreplan, nemlig Kunnskapsløftet 2020. Denne var en fagfornyelse av det tidligere Kunnskapsløftet 2006. I kunnskapsløftet 2020 fikk alle fag innført ny læreplan, inkludert religion og etikk faget. I løpet av høsten 2022 foregikk det en omfattende lærerstreik. Dette var samtidig med innføringen av læreplanen i religion og etikk-faget. Av lærerne som deltok i dette prosjektet var det ingen av dem som opplevde at streiken hadde påvirket arbeidet med læreplanen. Samtidig kan det ha vært relevant på mange andre skoler, ettersom mange lærere ikke fikk jobbet med læreplanen da. Videre kan dette ha preget kollegasamarbeidet ved skoler hvor noen lærere var tatt ut i streik, mens andre ikke var det.

2.2.2. Utviklingen av religions- og livssynsfaget

I likhet med den generelle læreplanen for skolens opplæring har også religions- og livssynsfaget gjennomgått en utvikling. Til sammenligning med faget fra forrige læreplanverk, LK06, er det mulig å peke på spesifikke endringer.

I motsetning til nåværende læreplan i religion og etikk-faget inneholdt ikke den forrige sentrale verdier eller kjerneelementer. I stedet ble fagets formål innledningsvis beskrevet i læreplanen. I tillegg til dette var kompetansemålene i den forrige læreplanen for religion og etikk-faget delt inn i fire hovedområder. Disse var (1) religionskunnskap og religionskritikk, (2) Islam og en valgfri religion, (3) Kristendommen, og (4) Filosofi, etikk og livssynshumanisme (Kunnskapsdepartementet 2006). Til sammen var 32 kompetansemål fordelt på disse fire kategoriene. En såpass spesifikk inndeling medførte gjerne at elevene i hovedsak fikk kunnskap om tre ulike religioner: kristendommen, islam, og den valgfrie religionen. Basert på tidligere lærebøker i faget, var det lagt opp til at den valgfrie religionen ofte ble buddhisme eller hinduisme.

En del forskning har allerede blitt gjort i forbindelse med religion og etikk-faget etter implementeringen av fagfornyelsen (LK20). Blant annet har en del forskning blitt gjort med utgangspunkt i fagets nye kjerneelementer (Skeie 2022, Andersland & Bråten 2022, Rasmussen 2020, Skeie & Bråten 2020, etc. Se kapittel 3). Kompetansemålene har i noe mindre grad blitt undersøkt, men dette er heller ikke et uberørt område, blant annet har en

evalueringssrapport som jeg vil redegjøre for i neste kapittel undersøkt kompetansemålene for religion og etikk-faget i LK20 (kapittel 3, s. 17-18). Uansett er læreplanen fremdeles forholdsvis ny, noe som medfører at mye enda ikke har rukket å bli utforsket, og som tilrettelegger for mye spennende fremtidig forskning omkring dette faget.

2.3. Begrepsavklaringer

I denne delen av kapittelet ønsker jeg å forklare noen av begrepene som vil være sentrale i denne oppgaven. Formålet med å klargjøre de følgende begrepene er å unngå eventuelle mistolkninger av deres betydning. Dette vil bidra til en bedre forståelse av hvordan begrepene anvendes og kontekstualiseres i dette prosjektet. Begrepene jeg ønsker å definere er undervisningspraksis og kompetanse.

2.3.1. Undervisningspraksis

Det første begrepet jeg ønsker å redegjøre for er undervisningspraksis. For å kunne si noe om innvirkning på læreres undervisningspraksis er det først og fremst viktig å definere hva jeg legger i dette begrepet. Undervisningspraksis handler i hovedsak om hvordan undervisningen gjennomføres i praksis. Undervisning er ifølge Imsen (2020, s. 406) intensjonale handlinger med elevenes læring for øye. Det refererer til de faktiske metodene, tilnærmingene og strukturene som lærere bruker i undervisningssammenheng. Dette er en relativt vid forståelse av begrepet, noe som medfører at det kan romme de fleste aspekter som inngår i undervisningssituasjonen.

I tillegg til undervisningspraksis som en definisjon på det som foregår i selve undervisningssituasjonen, vil det i dette prosjektet også være relevant med strukturen på undervisningen, planleggingen som forarbeid for hvordan undervisningen spiller seg ut i praksis, samt vurderingssituasjonen, som måler kunnskapen elevene har tilegnet seg gjennom fagets undervisning.

Begrepet undervisningspraksis står sentralt i denne oppgaven, blant annet som en eksplisitt del av forskningsspørsmålet. Det var dermed også sentralt for innhenting av datamateriale i intervjuprosessen, hvor spørsmålene som ble stilt i intervjuene i stor grad baserte seg på en eventuell endring av undervisningspraksis som følge av ny læreplan i faget.

2.3.2. *Kompetanse*

Begrepet kompetanse blir flittig brukt i sammenheng med skole og utdanning. Ofte møter man begreper hvor kompetanse utgjør en del av ordet. Eksempler på dette er sosial kompetanse, tverrfaglig kompetanse, digital kompetanse, kompetansemål osv. På grunn av begrepets sentrale plass i utdanningsforskning generelt ser jeg det hensiktsmessig å vise til hva det innebærer.

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 står det at læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet 2017a).

Videre forklares det at en forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2017a).

I NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014:7), forklares det at kompetanse i de fleste definisjoner handler om personers evne til å ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å løse oppgaver eller møte utfordringer i bestemte sammenhenger. Innenfor utdanningsfeltet har dette bruksaspektet ved kompetansebegrepet vært viktig for å understreke at skolen ikke bare skal formidle kunnskap, men at elevene skal kunne bruke det de lærer, både i skolefaglige sammenhenger og på andre arenaer senere i livet (NOU 2014:7, s. 54).

2.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for Kunnskapsløftet 2020, den historiske utviklingen av læreplaner i videregående skole, utviklingen av religion og etikk faget, samt begrepene undervisningspraksis og kompetanse.

Per dags dato er læreplanen forholdsvis ny. Den har siden sin implementering vært en del av det norske skoleverket i ca. 1 og ½ år. Dermed vil dette prosjektet kunne bidra med viktige

perspektiver på hvordan læreplanen faktisk fungerer i praksis på et tidspunkt der vi foreløpig ikke har mye forskningsbasert kunnskap om dette.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette vil også bidra til å belyse ulike aspekter ved datamaterialet i den senere drøftingen. Jeg vil i det følgende redegjøre for relevant fagteori, både spesifikt knyttet til religionsdidaktikken og til pedagogikken.

3.1. Læreplanteori

Med læreplanen i religion og etikk-faget som utgangspunkt for oppgaven vil det være nyttig å ta i bruk og se på læreplanteorier. Læreplanteori er i hovedsak ganske vid, i den forstand at den ikke retter seg mot et spesifikt fag, men heller mot læreplan som en helhet. Jeg ønsker å vise til to ulike teorier rettet mot læreplaner. Den første er John I. Goodlad, som fokuserer på ulike nivåer av læreplanen, også kalt læreplanens «fem ansikter». Den andre er Lawrence Stenhouse, som fokuserer på lærerens avgjørende rolle i praktisering av læreplaner.

3.1.1. Læreplanens fem ansikter

John I. Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. De fem nivåene beskriver veien fra læreplanidéer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen (Garmannslund m.fl. 2012, s. 9).

Nivå 1, den ideologiske læreplanen, kan betraktes som idéene bak læreplanen (Garmannslund m.fl. 2012, s. 9). Ideene som det i dette tilfelle er snakk om, er fra dem som har utarbeidet læreplanen. Dette gjelder innspill fra lærere med praktisk erfaring fra skolen og andre fagpersoner med relevant faglig, pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2017b, s. 11). Disse ideene er det grunnleggende bidraget for planens endelige utforming. Jeg vil i det følgende vise til Imsens fremstilling av Goodlads læreplanteori fordi hun i korte trekk gjengir og forklarer de ulike nivåene. Ifølge Imsen (2020, s. 294) blir den ideologiske læreplanen aldri gjennomført i «ren» form – den vil alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk og gjennomførbart. Sosiopolitiske hensyn innebærer hensyn til ulike aktører som ønsker å være med å bestemme

over skolen. Disse aktørene kan blant annet være politiske partier, lokale interessegrupper, ulike sektorgrupper, osv. (Imsen 2020, s. 279).

Nivå 2, den formelle læreplanen, er den ferdig utarbeidet og vedtatte læreplanen (Garmannslund m.fl. 2012, s. 9), i vårt tilfelle LK20. Imsen (2020, s. 295) forklarer dette nivået hos Goodlad ved at den formelle læreplanen ofte inneholde elementer som signaliserer hva som er ideene bakom, altså den ideologiske læreplanen. Imsen (2020, s. 295) presiserer videre at det samtidig er mange interesser som gjør seg gjeldene i en åpen og demokratisk læreplanprosess, noe som fører til at mange hensyn vil komme inn underveis. Anker (2021, s. 73) forklarer at læreplaner kan beskrives som kompromissdokumenter mellom et faglig, administrativt og politisk nivå. Hun forklarer videre at det endelige vedtaket om en læreplan tas av Kunnskapsdepartementet og er derved en politisk beslutning.

Nivå 3, den oppfattende læreplanen, er den enkelte undervisers fortolkning av læreplandokumentet (Garmannslund m.fl. 2012, s. 10). Ettersom denne oppgaven søker å forstå læreres oppfatning samt tolkning av de nye kompetansemålene, vil dette nivået av Goodlads læreplanteori bli vektlagt i den senere analysen, hovedsakelig i kapittel 5. Dette nivået er viktig fordi det gir innblikk i hvordan læreplanens formuleringer, i dette tilfellet med utgangspunkt i kompetansemålene, kan fortolkes og forstås fra et lærer-perspektiv.

Nivå 4, den gjennomførte læreplanen, er undervisers fortolkning av læreplanen omsatt i praksis (Garmannslund m.fl. 2012, s. 10), altså hvordan læreplanen utspiller seg i selve undervisningen. Også dette nivået står sentralt i oppgaven, ettersom jeg ønsker å finne ut hvordan lærernes tolkninger av læreplanen gjenspeiler seg i deres undervisningspraksis. Samtidig er det viktig å understreke at denne omsettingen av fortolkning til praksis vil være basert på subjektive tolkninger fra lærernes eget perspektiv. Det blir dermed en gjengivelse av hvordan lærerne selv opplever at deres tolkninger av kompetansemålene utspiller seg i deres undervisning. Uansett vil jeg vektlegge dette nivået som sentralt for oppgavens helhetlige fremstilling av læreplandokumentets innvirkning på lærernes undervisningspraksis i faget.

Nivå 5, den erfarte læreplanen, er den enkelte elevs oppfatning av læreplanen gjennom opplæringen (Garmannslund m.fl. 2012, s. 10). Begrepet «den erfarte læreplanen» vil ikke bare omfatte de sidene ved den formelle læreplanen som er gjennomført i praksis. Den vil i

tillegg omfatte det som ikke var planlagt, og som har karakter av mer «skjult budskap» til elevene (Imsen 2020, s. 296).

Teorien til Goodlad med læreplanens fem nivåer, illustrer altså en utvikling fra begynnelsen av læreplanarbeidet i form av ideer, helt frem til elevenes oppfatning av den gjennom sin opplæring. I tillegg til en overordnet modell av læreplanen, som Goodlad tilbyr, vil jeg også inkludere hvordan lærere som brukere av læreplanen er avgjørende for dens omsetting til praksis. Jeg vil derfor rette fokuset mot Stenhouse sin læreplanteori som omhandler nettopp dette.

3.1.2. Læreres avgjørende rolle i praktisering av læreplaner

Lawrence Stenhouse (1926-1982) var britisk professor i pedagogikk. Han hadde blant annet stor innflytelse innen forskning om læreplaner og læreplanteori. Han definerte læreplan som: «an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice.» (Stenhouse 1975, s. 4). Imsen (2020) påpeker hvordan Stenhouse i sin definisjon unngår å si at en læreplan er «forutbestemt læring» eller «en strukturering av elevenes læring» ettersom han mener læring ikke kan forutsies (s. 279).

Stenhouse understreker lærerens avgjørende rolle i forbindelse med implementering og praktisering av ny læreplan:

«... curriculum development must rest on teacher development, should promote it and hence the professionalism of the teacher. Curriculum development translates ideas into classroom practicalities and thereby helps the teacher to strengthen his practice by systematically and thoughtfully testing ideas.» (Stenhouse 1975, s. 24-25).

Det blir altså opp til lærer å omsette læreplanens ideer til praksis i form av undervisning. Dette innebærer et visst ansvar for lærer å faktisk implementere de endringer som en læreplanutvikling medfører. Det handler altså om lærerens tolkning eller «oversettelse» av planens formuleringer til praksis. Samtidig er det viktig å nyansere denne prosessen ved å påpeke at en rekke omstendigheter kan påvirke denne tolkningen. Dette kan blant annet innebære kollegafelleskap, hvor lærerne skal bli enige i deres tilnærminger til faget, lærebøker, som ofte kan bli en styrende ressurs for hvordan faget struktureres, samt en rekke kompetansepakker fra Udir. Ved innføring av LK20 publiserte Utdanningsdirektoratet ulike

kompetansepakker som lærere har mulighet til å melde seg på via innlogging i Feide. Kompetansepakkene inkluderer ulike moduler, som etter gjennomførelse gir en indikasjon på progresjonsnivået til den enkelte bruker. En av kompetansepakkene har navnet «Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)». Denne gir innsikt i hvordan man som lærer kan forstå og arbeide med fagfornyelsen. Den er ikke rettet mot spesifikke fag, men inkluderer beskrivelser for hvordan kompetansemålene i læreplanen kan forstås og arbeides med. På bakgrunn av dette er lærerens tolkning av planens formuleringer sannsynligvis ikke uberørt av andre omstendigheter.

Stenhouse (1975, s. 25) fortsetter sin forklaring ved å påstå: «Almost inevitably, new curricula involve new teaching strategies as well as new content.» Ifølge Stenhouse er altså ny undervisningspraksis en nærmest unngåelig konsekvens av nye læreplaner. Det er jo selvfølgelig viktig å understreke at dette gjelder i den forstand at man faktisk utfører undervisning i henhold til de endringer som læreplaner faktisk har gjennomgått. Sett i Stenhouse sitt perspektiv må lærere altså endre sin undervisningspraksis ved innføringen av nye læreplaner, dersom undervisningen skal samsvare med læreplanen.

I en artikkel av Geir Skeie (2020) forklarer han i korte trekk hvordan læreplanen i religion og etikk-faget ble utarbeidet. Skeie var leder for gruppen som utarbeidet læreplaner i fagene KRLE og RE. Ifølge Skeie (2020, s. 421) var arbeidet med kjerneelementene i faget og arbeidet med fagplanen to atskilte prosesser. Med utgangspunkt i kjerneelementene skulle læreplanene etter intensjon bli vesentlig mindre omfattende og detaljerte enn tidligere. For å kunne omsette en åpen læreplan til praksis forutsetter dette at religionslærere er faglig samt fagdidaktisk dyktige (Skeie 2020, s. 422). Samtidig er skolens religions- og livssynsfag ofte et fag lærere har som fag to eller som «ekstra-fag». Tilstrekkelig fagdidaktisk dyktighet er dermed nødvendigvis ikke noe alle som underviser i faget føler de har. I en slik situasjon kan det være ønskelig med tydeligere kompetansemål og spesifikke innholdsbeskrivelser. Dersom lærere opplever en usikkerhet i møte med for vage og upresise kompetansemål, i tillegg til mangel på faglig og fagdidaktisk kompetanse, kan dette medføre at lærebøkene blir styrende for fagets innhold og struktur.

3.1.3. Utredninger og rapporter i forbindelse med fagfornyelsen (LK20)

I denne delen ønsker jeg å vise til relevante utredninger og rapporter som jeg jevnlig vil benytte i analysen og drøftingen. Dette inkluderer NOU-er, altså Norges offentlige utredninger og evalueringsrapporter som omhandler fagfornyelsen. NOU-ene som jeg vil inkludere i dette prosjektet er NOU 2014:7: *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8: *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen oppnevnte i 2013 et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (Skulberg m.fl. 2014). Utvalget ledes av professor Sten Ludvigsen, og består av 12 personer. NOU 2014:7 er en delutredning, og utgjør kunnskapsgrunnlaget for hovedutredningen NOU 2015:8 (Skulberg m.fl. 2014).

NOU 2014:7: *Elevenes læring i fremtidens skole* tar opp og presenterer et kunnskapsgrunnlag og en analyse av: Den historiske utviklingen i grunnopplæringens fag over tid, grunnopplæringens fag i forhold til land det er naturlig å sammenlikne oss med, og utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører (Skulberg m.fl. 2014).

NOU 2015:8: *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* bygger videre på delutredningen, og tar blant annet opp et bredt kompetansebegrep, hvilke kompetanser som bidrar til at elevene kan lære på ulike arenaer gjennom hele livet (fagovergripende kompetanser), behovet for fagfornyelse i skolen i lys av framtidige kompetansekrav i samfunns- og arbeidsliv, hvordan skolens arbeid med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser kan styrkes, og hvilke implikasjoner dette bør få for læreplanverket (Skulberg m.fl. 2014).

Til slutt vil jeg også inkludere en evalueringsrapport av fagfornyelsen: *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020). Denne delrapporten inkluderer blant annet kompetansemålene eksemplifisert i fag. Her er kompetansemålene i KRLE og Religion og etikk i LK20 en del av undersøkelsen, noe som gjør den relevant å inkludere i dette prosjektet. Denne delen av evalueringsrapporten inkluderer følgende: Hvordan de nye kompetansemålene er et uttrykk for endringer i omfang, hvordan de uttrykker endringer i balansen mellom innholdsorientering og kompetanseorientering, hvorvidt kompetansemålene er tydeligere formulert i LK20 enn i LK06, og kompetansemålenes forhold til kjerneelementene (Karseth m.fl. 2020, s. 119).

Jeg vil i det følgende redegjøre for religionsdidaktiske perspektiver som vil bli nyttige i drøftingen rundt hvordan religion presenteres i skolens religions- og livssynsfag, og hvordan LK20 kan synes å være påvirket av didaktikkens belysning av disse perspektivene.

3.2. Presentasjon og representasjon av religion

I religionsdidaktikken har presentasjon og representasjon av religion vært et av flere fokusområder. Verdensreligionsparadigmet, Ninian Smarts dimensjonsmodell og religionsbegrepet er temaer jeg ønsker å belyse i dette delkapittelet. Jeg vil, i lys av LK20, drøfte hvorvidt religionsdidaktikkens fokus på disse områdene kan ha hatt en innvirkning for hvordan de nå gjenspeiles i religion og etikk-fagets kompetansemål.

Sentrale spørsmål rundt presentasjon og representasjon av religion innebærer *hvordan* religion blir presentert, *hvem* og *hva* vi lar representere religion, og *hvilke perspektiver* som skal inkluderes i undervisningen (Andreassen 2016, s. 123). Ifølge Andreassen (2016, s. 121) er dilemmaet med representasjon at man i undervisningssammenheng ofte er nødt til å gjøre et valg, ettersom det ikke er mulig å få med alt til enhver tid. Dette innebærer samtidig, da spesielt med tanke på tidsbegrensningen i faget, at det som inkluderes medfører at noe annet må ekskluderes. Andreassen (2016, s. 122) forklarer videre at religionsundervisningen ofte baserer seg på «noens kunnskap». Religionslærere besitter dermed en form for makt, i den forstand at man som lærer velger hvordan man presenterer en religion, og hvem sin kunnskap som kommer til ordet. Andreassen (2016, s. 122) peker dermed på viktigheten av at religionsundervisningen skjer på et faglig grunnlag fremfor et personlig grunnlag.

Ifølge Undheim og von der Lippe (2017, s. 22) kan valget av hvilke perspektiver som kommer frem og hvem som kommer til orde i religionsundervisningen, få stor betydning for hvordan de ulike religionene oppfattes av elevene. Dermed blir spørsmål som omhandler hvordan religion fremstilles i undervisningen viktige. Jeg vil i det følgende redegjøre for noen fremstillinger som lenge har vært dominerende i norsk religionsundervisning. Disse viser til ulike måter religion kan fremstilles, og som videre kan ha følger for hvordan religion forstås.

3.2.1. Verdensreligionsparadigmet

Verdensreligionsparadigmet eller verdensreligionsmodellen inkluderer som oftest de fem definerte, store «verdensreligionene»: kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme, og har lenge vært dominerende i religions- og livssynsundervisningen. Ifølge Andreassen (2016, s. 91) har man det siste tiåret i religionsvitenskapen satt spørsmålsteget ved den etablerte betegnelsen «verdensreligioner». Man har blant annet pekt på at betegnelsen «verdensreligion» signaliserer at noen religioner forstås som universelle og gjeldende for alle mennesker. Han fortsetter ved å forklare at en konsekvens ved dette kan være at disse religionene gis en forrang framfor andre religioner, og dermed fremstår som «normalen» blant verdens religioner (s. 91).

Ifølge Anker (2017, s. 31) bærer læreplanene og lærebøkene preg av en forståelse av at religioner kan deles opp i noen verdensreligioner og noen andre religioner. Hun forklarer videre at elevene skal lære for å utvikle forståelse og toleranse, noe de ikke nødvendigvis gjør ved å lære om de fem søyler, treenigheten og samsara (s. 34). Kapitlet «På tide å si farvel til verdensreligionene?» (Anker 2017) ble skrevet før arbeidet med LK20 begynte. Trine Anker var en del av læreplangruppen som lagde planene for KRLE og Religion og etikk. Hennes posisjon som kritisk til verdensreligionsmodellens dominerende plass i religionsundervisningen kan i så måte ha hatt en innvirkning på endringen fra gammel til ny læreplan, og modellens nåværende plass i faget.

I skolen har verdensreligionsmodellen lenge vært utgangspunkt for skolefagene i religion, både grunnskolefaget og videregående faget. Med dette som utgangspunkt for undervisningen, kan representasjonen av hva religion er, bli problematisk. Det vil altså ikke vise til mangfoldet av religion, og dets flytende omfang, men heller til avgrensede kategorier. Andreassen (2016, s. 93) forklarer at når religionsdidaktikken (eller religionsvitenskapen) omtaler en «religion» eller «verdensreligion», er det ut fra noen etablerte konstruerte prinsipper og ikke på grunnlag av en egentlig avgrensning som svarer til virkelighetens verden.

Verdensreligionsparadigme er, som nevnt ovenfor, en form for kategorisering av religioner. En fordel med en slik kategorisering, kan være at religion presentert som disse fem muligens oppleves enklere å forholde seg til for elevene. Samtidig, og som Andreassen (2016, s. 91) også understreker kan betegnelsen signalisere at noen religioner settes i en særstilling fremfor

andre, og at den signaliserer en enhet som ikke får frem mangfold innad i religionene som omtales.

3.2.2. Ninian Smarts dimensjonsmodell

Ifølge Andreassen (2016, s. 94) må det i undervisning gjøres valg i forhold til hva som trekkes frem som *karakteristiske trekk* ved en religion. Dette medfører samtidig at mangfoldet reduseres. Å sette opp karakteristiske trekk ved en religion fører også til spørsmål om det dermed også finnes en prototype av religioner. Med prototype menes den forestillingen mennesker i ulike kulturelle og samfunnsmessige kontekster umiddelbart har om religion, som f.eks. kristendom i Norge (Andreassen 2016, s. 94-95). Andreassen påpeker (2016, s. 95) hvordan prototypiske forestillinger kan fort danne grunnlag for tilnærming til andre religioner. Han forklarer videre at det derfor er et vesentlig poeng at de karakteristiske trekk eller de familielikheter som trekkes frem som generelle og gjeldene for alle religioner, ikke henter sitt utgangspunkt i en prototypisk religion (s. 95).

Religionshistorikeren Ninian Smarts dimensjonsmodell er ifølge Andreassen (2016, s. 95) et eksempel på en tilnærming til religion som bygger på prinsippet om familielikheter. Modellen viser til sju dimensjoner som Smart mente var felles trekk ved de ulike religionene: En praktisk/rituell dimensjon, en dogmatisk/filosofisk dimensjon, en narrativ/mytisk dimensjon, en etisk/juridisk dimensjon, en opplevelsesmessig/emosjonell dimensjon, en sosial/institusjonell dimensjon, og en materiell dimensjon (Andreassen 2016, s. 95).

Dimensjonsmodellen blir gjerne presentert som en bred og «nøytral» tilnærming til religion, og er godt etablert i Norge, både som pedagogisk verktøy i undervisning og i norsk faglitteratur og læreplaner (Andreassen 2016, s. 95-96). En pedagogisk fordel med dimensjonsmodellen er at den får frem at en religion ikke bare har ett karakteristisk trekk, men mange. Andreassen (2016, s. 96) peker også på hvordan den vide og inkluderende tilnærmingen til religion gjennom ulike dimensjoner trolig er noe av forklaringen på det brede nedslaget dimensjonsmodellen har fått. Samtidig påpekes det at modellen har sine begrensninger og svakheter for bruk i undervisning, og at man ved bruk av modellen bør være bevisst dette (Andreassen 2016, s. 97). Anker (2017, s. 31) forklarer at dimensjonslæren til Smart er kritisert for å være basert på en fenomenologisk forståelse av religion, der kristendom var utgangspunkt for hvilke dimensjoner som ble vektlagt.

I LK20s kompetansemål for religion og etikk-faget er det første kompetansemålet: «presentere og sammenligne sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam». Dette kompetansemålet åpner for at lærere fremdeles kan bruke dimensjonsmodellen som et redskap for sammenligning på tvers av religioner. Det er ikke utenkelig at det kan være fristende for lærere å bruke modellen når kompetansemålet spesifikt peker på sammenligning mellom religionstradisjoner. Det blir da, som nevnt ovenfor, viktig at lærer er bevisst de begrensninger og svakheter som modellen har.

3.2.3. Religionsbegrepet

I denne delen av kapittelet vil jeg belyse hvordan religionsbegrepet kan bidra til ulike representasjoner av religion i undervisningen. Begrepene «religion» og «livssyn» spiller, ifølge Andersland og Bråten (2022, s.117), en sentral rolle i de nye læreplanene for KRLE og Religion og etikk, som ble vedtatt høsten 2020.

For religionsdidaktikken og for en religionsundervisning som skal omfatte alle religioner, er religionsbegrepet og dets definisjon av stor viktighet. Religionsdidaktikken må være bevisst å operere med et religionsbegrep som sikrer likebehandling av alle religioner og livssyn, og som ikke bruker kristendom og europeiske trosforestillinger som en prototype på religion (Andreassen 2016, s. 54-55). Andersland og Bråten (2022, s. 122) konkluderer diskusjonen om religionsbegrepet i sin artikkel, med at enhver må være åpen og bevisst på problemene som hefter ved begrepet, og gjøre rede for egen bruk. Deres argumentasjon viser at essensialistiske forståelser av begrepet burde unngås i undervisningen, siden de ofte leder til prototypiske forestillinger av hva religion «er». Som en motsetning til dette, trekker de heller frem hvordan mer åpne, ikke-essensialistiske begreper muliggjør utforskning av religion. Her trekkes Jacksons (1997) fortolkende tilnærming frem, samt prosjektet RE-searchers tilnærmingen. Jeg vil redegjøre for begge disse tilnærmingene senere i kapittelet.

Andersland og Bråten (2022, s. 124) trekker frem hvordan det i britisk kontekst har vært en prinsippdiskusjon om bruken av begrepet religioner, i flertall vs. religion, i entall. Religioner, i flertall, får en tendens til å vise til et antall avgrensede størrelser, typisk «verdensreligioner», og at begrepet dermed lukkes. Religion i entallsform derimot, åpner i prinsippet opp for utforskning av fenomenet, både indre mangfold i de store tradisjonene, og levde perspektiver

(Andersland & Bråten 2022, s. 124). Dette er noe som også viste seg i mitt datamateriale. Av de kompetansemålene hvor religioner var referert til i flertallsform, ble spørsmålet om hvilke som skulle inkluderes, altså spesifikke religionstradisjoner, vektlagt av lærerne. På den andre siden, ble de kompetansemålene som refererte til religion i entallsform oppfattet som å omhandle det som av lærerne selv ble uttrykt som «religion som fenomen». Jeg vil diskutere dette nærmere i kapittel 5.

3.3. Perspektivtakning

Ved innføringen av LK20 har perspektivtakning fått en sentral plass i faget. Som en del av religion og etikk-fagets kjerneelementer er det presisert at elevene skal kunne ta andres perspektiv. Med utgangspunkt i dette er også et læreplanmål formulert som «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål». På grunn av fagets vektlegging av denne ferdigheten er det nødvendig å definere hva som ligger i begrepet perspektivtakning samt hvilke teoretiske perspektiver som finnes på dette. Jeg vil da fokusere på perspektivtakning som en ferdighet i skolen, altså pedagogiske og didaktiske perspektiver.

I selve kjerneelementet står det beskrevet at:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. (Kunnskapsdepartementet 2019a)

Dette er den eneste beskrivelsen som forklarer hva som er ment med «å ta andres perspektiv» på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Det oppgis altså ingen ytterligere forklaringer utover dette.

Evnen til å kunne ta andres perspektiv har blitt en sentral del av faget, både ved at det spesifiseres i et læreplanmål, og som et av de fem kjerneelementene i faget. Det vil dermed være viktig å inkludere som en del av det teoretiske rammeverket i oppgaven. To sentrale spørsmål som oppstår i forbindelse med dette er hva det vil si å kunne ta andres perspektiv, samt hvordan dette kan oppnås og vurderes i praksis.

Perspektivtakning kan synes å være et konsept som brukes litt bredere i skolen nå med LK20 enn tidligere, også i andre fag. Samtidig er det kun i religionsfaget det står eksplisitt at elevene skal *ta* andre perspektiver. Det kan argumenteres for at det har blitt et økende fokus på denne ferdigheten, eksempelvis i forbindelse med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette innebærer at elevene skal gjøres i stand til å delta i demokratiske prosesser, samt at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet 2017a). Disse ferdighetene er på mange måter nært knyttet til perspektivtakning, hvor det å kunne se ting fra andre perspektiver er en viktig egenskap som medborgere i et samfunn. I andre fag kan man blant annet finne liknende formuleringer i samfunnsfag og historie. Et av samfunnsfagets kjerneelementer omhandler perspektivmangfold. Dette kjerneelementet inkluderer formuleringen «vurdere [...] fra forskjellige perspektiver» (Kunnskapsdepartementet 2019b). I historiefaget, kan man også finne en lignende formulering, hvor det ene kjerneelementet er formulert som «historisk empati, sammenhenger og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet 2019c). Historisk empati innebærer ifølge Hatlen (2020, s. 149) å bruke perspektivet til fortidens mennesker for å forstå deres handlinger. Begge disse kjerneelementene fra samfunnsfag og historie viser stor likhet til religionsfagets kjerneelement.

3.3.1. Innenfra- og utenfra-perspektiver

Jon Magne Vestøl har i en Prismet-artikkel «Å ta andres perspektiv: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk» (2020) skrevet om nettopp dette kjerneelementet. I artikkelen ses dette hovedsakelig i lys av utenfra- og innenfra-perspektiver, med en særlig vekt på bidrag fra innenfra-kilder. Noe forenklet kan man si at et innenfraperspektiv, på den ene siden, vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et utenfraperspektiv, på den andre siden, er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det som beskrives (Andreassen 2016, s. 128). Dersom det legges opp til at elevene skal møte hverandres innenfraperspektiver, enten i tilknytning til religion eller livssyn, vil dette kunne argumenteres problematisk i forbindelse med den fastsettingen om at faget skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Denne fastsettingen er ikke eksplisitt for religionsfaget i videregående skole, ettersom faget ikke er nevnt i opplæringsloven, slik som KRLE-faget i grunnskolen. Andreassen (2016, s. 116) påpeker uansett at det er nærliggende å tenke at også religionsfaget i videregående skal være objektiv, kritisk og pluralistisk fordi det vil kunne

kompensere for at faget juridisk sett ikke har en fritaksrett. Ifølge Andreassen (2016, s. 128) er det hovedsakelig et faglig utenfraperspektiv som kan bidra til dette opprettholdes.

Elevene skal i teorien kunne vurderes i ferdigheten å *ta* andres perspektiv, nettopp fordi det eksplisitt nevnes som et kompetansemål. Andreassen (2016, s. 128) nyanserer innenfra-utenfra-dikotomien ved å forklare at innenfraperspektiver selvsagt kan presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet. Utfordringen som eventuelt kan oppstå i en slik situasjon er at innenfraperspektiver ofte baserer seg på én representasjon (Andreassen 2016, s. 128). Det vil i et slikt tilfelle legges et ansvar på lærer for å nyansere og eventuelt supplere med flere perspektiver. Andreassen (2016, s. 128) argumenterer imidlertid for at det faglige utenfra-perspektivet bør dominere fordi det vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn, samt bidra til at religionsundervisningens målsetting om å være objektiv, kritisk og pluralistisk blir ivaretatt.

I tilknytning til debatten rundt bruken av innenfra- og utenfra-perspektiver i religions- og livssynsundervisningen kan det også være nyttig å kort redegjøre for «lære *om* og lære *av*» debatten. Andreassen (2016, s. 125) påpeker at en religionsvitenskapelig tilnærming i religionsdidaktikken understreker at elevene skal lære *om* religioner og livssyn i undervisningen. I tillegg kan det å lære *av* religioner og livssyn være i strid med internasjonale konvensjoner om religionsfrihet når det skjer innenfor rammene av et obligatorisk skolefag. Samtidig viser Andreassen (2016, s. 127) til at alt man lærer kan komme til å påvirke en, men at dette, dersom det er gjennom å lære *om* religioner, ikke er noe religionslæreren kan styre.

Som en tilnærming til det mangfoldet som finnes i religion- og livssynsfaget kan Robert Jacksons (1997) fortolkende tilnærming (*interpretive approach*) trekkes frem. I denne tenkningen er betydningen at religionsundervisningen gjør noe med den enkelte elevs oppfatning av seg selv og andre. Basert på dette kan tolkningsprosessen starte med innenfraperspektivet og bevege seg videre til elevens perspektiv, for så å veksle mellom de to (Skeie 2017, s. 126). Skeie (2017, s. 126-127) understreker at det å forstå en annens livsform i praksis er umulig å skille fra å undre seg over de tema og spørsmål som den andre arbeider med, og at dette gjerne blir personlig for eleven. I den fortolkende tilnærmingen til Jackson lærer man dermed både *om* den andres religion og *av* den andres religion samtidig. Jackson hevder altså at det er umulig å forstå en religion i sin helhet uten å forstå hvordan

enkeltindivider opplever og fortolker sin religiøse tradisjon (Iversen 2017, s. 109). I forbindelse med LK20 fremhever Rasmussen (2020) hvordan formuleringen «individ- gruppe- og tradisjonsnivå» i fagets kjerneelement «kjennskap til religioner og livssyn», viser til en innflytelse av Jacksons (1997) fortolkende tilnærming. Rasmussen (2020, s. 327) forklarer videre at sammenstillingen «individ – gruppe – tradisjon» spiller en sentral rolle hos Jackson når han vil ha fram kompleksiteten i en religion.

3.3.2. Uenighetsfellesskap og safe space som ideal i klasserommet

Gjennom eksponering av ulike perspektiver kan dette medføre at uenigheter oppstår. Lars Laird Iversen (2017, s. 101) forklarer hvordan uenighet ikke trenger å være en trussel mot fellesskapet, men at *undertrykket uenighet* kan gjøre gruppen mindre trygg og mindre effektiv. I et fellesskap hvor uenighet blir undertrykt kan dette medføre at informasjon og stemmer ikke får komme frem (Iversen 2017, s. 101). I lys av dette ønsker jeg å trekke frem hvordan det Iversen omtaler som et uenighetsfellesskap kan være et ideal for samhandling i klasserommet, da spesielt i møte med ulike perspektiver.

Iversen (2014, s. 12) definerer et uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en prosess for å løse et problem eller en utfordring. Han understreker videre at et idealtypisk uenighetsfellesskap kan spesifiseres som: en gruppe mennesker som er kastet sammen i et tilfeldig fellesskap med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom, og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling (Iversen 2014, s. 14-15).

I kapittelet «Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet» (2017), diskuterer Iversen hvorvidt religion og klasserommet kan anses som uenighetsfellesskap. Han trekker blant annet frem hvordan religionsbegrepet som en analytisk kategori fremfor en empirisk realitet gjør representasjon av religion i undervisningen vanskelig (s. 109). Videre viser Iversen til Robert Jacksons (1997) fortolkende tilnærming til religion, som han understreker ikke stiller seg langt unna eget utgangspunkt. Iversen (2017, s. 111) forklarer at å se på religioner som uenighetsfellesskap kan fungere som en motvekt til essensialistiske beskrivelser, og kan gi en nyttigere forståelse av de religiøse menneskene en elev vil møte i løpet av sitt liv.

I religionsundervisningen i skolen påpeker Iversen (2017, s. 112) hvordan dette kan være en arena for å øve opp ferdigheter i samarbeid, argumentasjon, selvrefleksjon og karakterstyrke som medborger. Disse ferdighetene er ikke bare ideelle i arbeid med religion og etikk-fagets vektlegging av perspektivtakning, men også som en forutsetning for å danne et godt grunnlag med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet i LK20 «demokrati og medborgerskap». På bakgrunn av dette kan uenighetsfellesskap anses som et ideal for interaksjon og samhandling i klasserommet, og for øvrig i samfunnet generelt.

I tillegg til uenighetsfellesskap vil jeg også redegjøre for det som kalles *safe space*. Ifølge Hauan og Anker (2021, s. 89) har begrepet *safe space* vært lansert som et ideal for å fremme et godt klassemiljø hvor det er mulig å diskutere sensitive temaer. Flensner og von der Lippe (2019, s. 276) forklarer at *safe spaces* må være åpne nok til å inkludere alle slags perspektiver og posisjoner som kommer fra elevene. Samtidig må denne 'åpenheten' struktureres av visse regler som alle kan være enige om, for å gjøre utvekslingen av ideer trygg for både elever og lærere.

Konseptet om *safe space* har også blitt kritisert. Det har blant annet blitt stilt spørsmål ved om et *safe space* kan være åpent for alle slags meninger og holdninger, som eksempelvis antidemokratiske og antireligiøse, og samtidig være et trygt sted for alle (Flensner & von der Lippe 2019, s. 276). I tillegg har spørsmål som hvordan slike ideer kan håndteres i klasserommet, uten å krenke noen av elevene, også blitt trukket frem (Flensner & von der Lippe 2019, s. 276).

Flensner og von der Lippe (2019, s. 278) påpeker at studenter må utfordres til å utvikle kritisk og intellektuell tenkning. «*Safe space*» kan i en slik situasjon være kontraproduktive, da de gir elevene forventninger om sikkerhet og komfort (2019 s. 278). Flensner og von der Lippe (2019, s. 278) viser også til et skille mellom såkalt 'dignity safety' og 'intellectual safety'. 'Dignity safety' refererer til respekten som alle mennesker har rett til, blant annet at man ikke skal krenkes av andre. 'Intellectual safety', derimot, forklares å kunne være i strid med utdanningens mål, ettersom utdanning krever undervisning som gjør elevene intellektuelt utrygge (Flensner og von der Lippe 2019, s. 278). En annen kritikk av *safe space* er at det ikke er mulig for lærere å være sikre på at det de opplever som et trygt klasserom også oppleves trygt for alle elevene (Flensner og von der Lippe 2019, s. 278).

3.4. Dybdelæring

Dybdelæring har i Kunnskapsløftet 2020 fått en sentral rolle for elevenes kompetanse i fagene. Dette presiseres i overordnet del av læreplanen under prinsipper for læring, utvikling og danning. Her beskrives det at:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Kunnskapsdepartementet 2017a).

Denne vektleggingen av dybdelæring som en sentral del av skolens overordnede prinsipper, medfører at en definisjon rundt hva begrepet innebærer, samt ulike teoretiske tilnærminger blir viktig å inkludere.

Ifølge NOU-en *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (2015:8, s. 14) dreier dybdelæring seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU 2015:8, s. 14). Dette prinsippet medfører dermed både en mulighet til å kunne fordype seg i ulike emner med en mer omfattende forståelse og utforskende tilnærming.

Ettersom dybdelæring nå står som en sentral del av Kunnskapsløftet 2020 på et overordnet nivå, og at de ulike fagenes læreplaner er basert på overordnet del, vil dette være relevant i et prosjekt hvor læreplanen for religion og etikk-faget er fokus. Som et overordnet prinsipp i skolen skal dybdelæring foregå i alle fag. Kompetansemålene i faget, som i all hovedsak er de punktene lærere forholder seg til i opplæringen, vil da skulle kunne anvendes på en måte som legger til rette for elevenes mulighet til å oppnå den kompetansen som presiseres i målene med en viss dybde.

3.4.1. Dybdelæring i skolens religions- og livssynsfag

I en artikkel av Oddrunn Bråten og Geir Skeie (2020) belyses den nye læreplanens vektlegging av dybdelæring i tilknytning til religion- og livssynsfagene i norsk skole. De

forklarer hvordan den nåværende utdanningsreformen fokuserer på «kompetanse» som resultat av utdanning og bruker dette som nøkkelbegrep for å beskrive hva utdanning skal oppnå (s. 7). Dette blir hovedsakelig konkretisert i form av kompetansemål, altså den kompetansen elevene skal ha oppnådd etter endt opplæring. Forståelsen av kompetanse i LK20 trekker i stor grad på begrepet «dybdelæring» (Bråten & Skeie 2020, s. 7-8). Som nevnt i kapittel 2 (s. 11) innebærer kompetanse blant annet å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Ifølge Bråten og Skeie (2020, s. 9) er «dyp læring» assosiert med elevenes evne til å organisere sin egen læring i samsvar med sitt eget verdensbilde, snarere enn å behandle lært materiale usammenhengende fra dette verdensbildet. Ved å lære i samsvar med sitt eget verdensbilde kan dette gjøre dem i stand til å bruke den kompetansen de tilegner seg. Videre forklarer de at leting etter mønstre og underliggende prinsipper fremfor å huske fakta og gjennomføre prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor, indikerer «dyp læring» i denne sammenhengen (Bråten & Skeie 2020, s. 9).

Kompetansemålene kan sies å peke mot en mer utforskende tilnærming til religion og livssyn, både hver for seg og i kontinuitet med hverandre (Bråten & Skeie 2020, s. 11). Flere av de nye målene inkluderer «å utforske» som et av verbene i målet. I sammenligning med kompetansemålene i LK06 var det ingen av kompetansemålene som inkluderte denne ferdigheten. Kjerneelementene for faget vektlegger også utforskning, noe som Bråten og Skeie (2020) påpeker i sin artikkel. Ettersom disse var utarbeidet i forkant av kompetansemålene og skulle være utgangspunktet for deres formuleringer, er det dermed ikke underlig at «å utforske» har fått en økt plass i fagets kompetansemål.

3.4.2. Utforskende metoder

Med et mål om dybdelæring i skolen som går utover kun det å tilegne seg kunnskap, blir utforskning som metode relevant. Dette konkretiseres også i stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet 2016), hvor utvalget anbefaler at fire kompetanseområder skal være retningsgivende for prioriteringer i en fagfornyelse. Disse områdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere,

samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 16). Jeg vil i denne delen ha fokus på kompetanseområdet «å utforske og skape».

Utvalget for NOU-en *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* mener at vitenskapelige metoder og tenkemåter er en spesielt viktig del av visse fagområder, blant annet i fagene de omtaler som "samfunnsfag og etikkfag" (NOU 2015:8, s. 25).

Kvalitetsutvalget og flere internasjonale prosjekter har pekt på at vitenskapelige metoder og tenkemåter er relevante for fremtiden, og dette ses i sammenheng med behovet for å kunne tenke kritisk og løse problemer (NOU 2015:8, s. 25).

I et av fagets kjerneelementer presiseres det at «elevene skal undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder» (Kunnskapsdepartementet 2019a). I lys av dette løfter Knut Aukland (2022) frem at konseptet *lære hvordan* kan inkluderes som et mål for religions- og livssynsfaget. Han definerer dette som en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter knyttet til metodologi og epistemologi i akademiske studier som setter elevene i stand til å skape og evaluere kunnskap om religion/religioner og livssyn (2022, s. 82). I forbindelse med kjerneelementets vektlegging av utforskning diskuterer også Skeie (2022) hvorvidt religionsfaget kan hente inspirasjon fra vitenskapsfagenes forskningsmetoder. I en slik tilnærming viser han til hvordan utforskende metoder kan gi noen spennende muligheter i religionsundervisningen. Samtidig påpeker han at en utfordring med dette kan innebære at religionsvitenskapelige forskningsmetoder er lite fagspesifikke og dermed kan ha didaktiske implikasjoner med tverrfaglige samarbeid, hvor fagspesifikke perspektiver skal synliggjøres og bidra til økt forståelse av verden (Skeie 2022, s 13).

Nylig har også en tilnærming til religions- og livssynsundervisning kalt *UtForskerne* (fra engelsk *RE-searchers*) blitt løftet frem. I samspill med ny læreplan som vektlegger utforskning i både kjerneelementer og kompetansemål kan denne tilnærmingen anses som relevant. Metodikken *RE-searchers*, med sitt opphav fra Giles og Rob Freathy i Exeter, åpner for å gi elevene ulike innfallsvinkler i sitt arbeid med å gjøre om kunnskap til kompetanse (Mongstad m.fl. 2022, s. 137). Enkelt forklart baserer metodikken seg på fire ulike karakterer som er navngitt etter hvordan de utforsker religion, eksempelvis tørr-å-spørre-Trine, Prøve-sjøl-Petter, osv. Med utgangspunkt i disse karakterene er formålet at elevene skal kunne utforske religion med utgangspunkt i karakterenes fremgangsmåter (Mongstad m.fl. 2022).

Metodikken er utformet slik at den skal kunne tilpasses forskjellige alderstrinn. Samtidig kan det være nærliggende å anta at å arbeide med slike karakterer (som tørr-å-spørre-Trine og Prøve-sjøl-Petter) kan oppleves «barnslig» for elevene i vg3. Det kan dermed være nyttig for lærere i videregående å eventuelt tilpasse metoden slik at den også treffer disse elevene. På denne måten vil det være mulig å ivareta det utforskende prinsippet i tilnærmingen, samt gjøre det mer aktuelt for og tilpasset til elevene i videregående skole.

3.5. Lærebøkers betydning

Det siste jeg ønsker å fremheve i dette kapittelet er lærebøkers betydning. Historisk sett har lærebøker vært en viktig struktur, som i varierende grad har lagt føringer for hvordan faget undervises. «In a school context, textbooks often have a deep influence on the actual teaching» (Andreassen 2014, s. 9). Her kan man blant annet trekke frem hvordan lærebøkene kan bli styrende for fagets struktur, hvilke temaer som belyses i faget, og ulike temaers vektlegging. Disse aspektene kan alle knyttes til det Andreassen omtaler som «power texts», som han påpeker er teksters intensjon om å alltid søke å formidle en bestemt idé og/eller verdier (2014, s. 11). Nøyaktig hvor mye lærebøker er styrende for fagets undervisning er sannsynligvis basert på læreres og skolars individuelle praksis. Samtidig er det et fellestrekk i skolen at læreboken ofte får stor betydning for hvordan faget struktureres og undervises, samt hvilket innhold som inkluderes.

Lærebøkernes plass i skolen er ikke noe som er nytt med LK20. Med blant annet nye nettbaserte læremidler, kan det unders over om lærebøkernes plass historisk sett har blitt dempet. Samtidig kan det være interessant å undersøke hvilken betydning de får når nye læreplaner implementeres i skolen. Det vil da gjerne være behov for en revidering av hvordan faget skal undervises, samt hvilket innhold som skal inkluderes. Det utarbeides ofte nye læreverk i forbindelse med læreplanrevisjoner. For Religion og etikk-faget har bøkene *Religion og etikk* av Aschehoug og *Religion og etikk* av Cappelen Damm kommet med LK20. Lærebøker kan i møte med ny læreplan bli en naturlig ressurs å vende seg til for støtte og inspirasjon. Det vil også her være opp til den enkelte lærer og lærergruppe hvor mye boken skal være styrende for faget.

3.5.1. Betydning for planlegging

Ifølge en undersøkelse av Tallaksen og Hodne (2014) var læreboka uten tvil den viktigste planleggingsressursen for flertallet. Lærerne i denne undersøkelsen begrunnet den store graden av støtte til lærebøkene i planleggingsfasen med stort tids- og arbeidspress (s. 356). Samtidig kan bruken av lærebok som støtte være på grunnnet dens troverdighet i skolen. Andreassen påpeker blant annet at: «Textbooks are regarded as trustworthy sources of approved knowledge and information» (Andreassen 2014, s. 9).

Det har vært sagt at læreboka er den egentlige læreplanen, fordi læreren vanligvis følger denne. Forskning har imidlertid vist at læreplanen er viktigere for lærerne enn lærebøker når de planlegger undervisning (Imsen 2020, s. 442). Dette i kontrast til det resultatet fra undersøkelsen presentert av Tallaksen og Hodne. Imsen (2020, s. 442) beskriver videre at læreboka likevel er et uttrykk for hvordan lærebokforfatteren har tolket læreplanen, og at dette kalles for sekundære læreplanbindinger fordi læreboka danner et mellomledd mellom læreplanen og den «gjennomførte læreplanen» (jf. nivå 4 i Goodlads læreplanteori). Læreboka overtar dermed den tolkningen av læreplanen som læreren skulle ha foretatt (Imsen 2020, s. 442)

Andreassen (2016, s. 88) nevner hvordan lærebøker kan brukes i planleggingen av undervisningen i skolens religions- og livssynsfag. Han forklarer at lærebøker allerede har foretatt de bearbeidinger som skal gjøres i henhold til læreplanmålene. Videre forklarer han at dette kan være på både godt og vondt, siden det i lærebøkene ikke alltid fremgår tydelig hvorfor bearbeidinger er gjort på en bestemt måte (s. 88). Han understreker derfor at lærere aldri helt blindt bør akseptere den bearbeidningen som er gjort av andre (Andreassen 2016, s. 88). Bearbeidinger av et fagstoff i lærebøker er aktive grep som gjenspeiler lærebokforfatterens verdier og faglige prioriteringer, noe Andreassen refererer til som «power texts» (Andreassen 2016, s. 183).

Ifølge Undheim og von der Lippe (2017, s. 22-23) var kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 åpne og krevde at det ble formulert mer konkrete læringsmål. Forlagene og lærebokforfatterne fikk dermed stor makt i denne prosessen, ikke bare med tanke på hva som ble valgt inn, men også med tanke på hva som ble valgt bort. Målene i LK20 er åpnere enn i tidligere læreplaner. Dette medfører stor sannsynlighet for at læreboken blir viktigere, spesielt

i en overgangsperiode til ny læreplan. Som jeg vil vise til i analysen (kapittel 6) kan det virke som bøkene dermed har hatt stor betydning for fagets oppbygning og struktur. I lys av lærebøkers betydning for faget blir fokus på presentasjon og representasjon igjen relevant. Dette er noe som også blir påpekt av Andreassen (2014):

A textbook is not a good source for obtaining insight into how children experience or explain religion. Nor can a textbook say anything about how students are experiencing teaching in school. Textbooks are instead an interesting source for investigating how religions are presented and in what a way textbooks produce representations. (Andreassen 2014, s. 9).

3.5.2. Bruk i undervisning

Et annet viktig aspekt i forbindelse med lærebøker, er bruken av den i selve undervisningen. I undervisningen er det ikke uvanlig at elevene regelmessig bruker lærebøkene, enten dette er for å lese utvalgte sider eller jobbe med forskjellige oppgaver.

Ifølge Skjelbred (2003, s. 55) kan vi i utgangspunktet si at læreboka brukes på tre hovedmåter. Den kan brukes som: (1) utgangspunkt for kunnskapsformidling (fagstoff, tilleggsstoff), (2) utgangspunkt for elevarbeid (oppgaver, prosjekter), og (3) utgangspunkt for kontroll (kontrollsamtaler, prøver). Sistnevnte kan også være viktig for eksamen. En viktig bemerkning blir da at lærere som møtes til eksamen og som har tatt utgangspunkt i forskjellige lærebøker kan oppleve å ha ganske ulik tolkning av kompetansemålene og gjerne også vektlegge kunnskapen til elevene forskjellig. I kapittel 6 drøfter jeg nærmere hvordan eksaminator og sensor opplevde å møtes til eksamen, og hvordan deres ulike tolkninger kunne medføre usikkerhet blant lærerne.

Tallaksen og Hodne (2014) sin undersøkelse viser at læreboka sjeldent er aktivt brukt i oppstartsfasen. Lærerne som i denne undersøkelsen ble intervjuet sier det er liten hjelp å finne i læreverkene i forhold til oppstartsfasen. I arbeidsfasen, derimot, blir læreboka mye brukt, hvor det understrekes at elevene arbeider med lærebokteksten på ulike måter. (Tallaksen & Hodne 2014, s. 357-358).

Læreboken kan med bakgrunn i disse perspektivene forstås som en viktig ressurs. I den senere analysen og drøftingen vil jeg vise hvordan læreboken har vært en viktig ressurs i en overgangsperiode og kan synes å ha hatt en innvirkning for hvordan faget struktureres.

3.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg inkluderer læreplanteori, da oppgaven tar utgangspunkt i et læreplanskifte i religion og etikk-faget. Under læreplanteori har jeg også valgt å presentere to utredninger samt en evalueringsrapport som belyser viktige aspekter ved LK20 generelt, men også dets kompetansemål. Videre har jeg utforsket perspektiver på presentasjon og representasjon av religion. Disse perspektivene har blitt inkludert ettersom LK20 i større grad enn tidligere læreplaner synes å bevege seg mer bort fra etablerte modeller og essensialistiske samt prototypiske forståelser av religion. Deretter har jeg utforsket tilnærminger til perspektivtakning og dybdelæring, ettersom begge disse aspektene har fått en sentral plass i LK20s religion og etikk-fag. Til slutt har jeg redegjort for hvordan lærebøker kan være fungere som til dels styrende ressurser, både for planleggingsarbeid og undervisning, og har tatt i bruk disse perspektivene for å undersøke hvilken plass lærebøkene har hatt i innføringen av nytt læreplanverk.

Selv om alle disse perspektivene kan virke uavhengige av hverandre, vil analysen i mitt prosjekt vise hvordan hver av dem bidrar til å belyse de ulike oppfatningene og erfaringene lærerne har hatt i møte med de nye kompetansemålene i religion og etikk-faget. Samlet sett vil perspektivene som er gjennomgått i dette kapitlet, være avgjørende for å bedre forstå og forklare det innsamlede datamaterialet som jeg vil analysere og diskutere i kapittel 5 og kapittel 6.

4. Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere og drøfte metodebruken for prosjektet, hvor formålet var å samle inn data for å kunne besvare prosjektets problemstilling: Hvordan tolker lærere LK20s kompetansemål for religion og etikk-faget, og hvilken innvirkning har dette hatt på deres undervisningspraksis i faget? I et forsøk på å besvare dette spørsmålet har jeg tatt i bruk metoden kvalitative intervjuer. Målet var at denne metoden skulle bidra til å danne et godt grunnlag for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen for prosjektet.

Ettersom oppgaven i stor grad søker å forstå læreres opplevelser, er kvalitative intervjuer en egnet metode. Dette kan begrunnes i at lærerne får mulighet til å selv sette ord på og forklare egne opplevelser. Luhrmann (2022, s. 345) forklarer at et intervju er: "... a conversation between two people in which one of them (the interviewer) is asking questions to the other one (the respondent)". Med denne metoden som utgangspunkt for å besvare oppgavens problemstilling, ble det mulig å kunne si noe om lærernes tolkninger og erfaringer i møte med ny læreplan for religion og etikk-faget. Jeg vil i det følgende redegjøre for de ulike aspektene ved bruk av denne metoden og forklare hvordan den ble anvendt i prosjektet.

4.1. Semi-strukturerte intervjuer

4.1.1. Valg av intervju som metode

Intervjuer brukes når en forsker ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 85). I dette forskningsprosjektet ønsker jeg som nevnt å finne ut hvordan lærere opplever den nye læreplanen. Dette innebærer deres tolkninger av kompetansemålene, refleksjoner rundt læreplanens utfordringer og muligheter, og innvirkning på egen undervisning. Ved bruk av intervjuer fikk informantene mulighet til å forklare og utdype deres opplevelser med læreplanen LK20 for religion og etikk-faget.

Semi-strukturerte intervjuer er en av flere typer av intervju man som forsker kan velge å ta i bruk. Semi-strukturerte intervjuer er i utgangspunktet fokuserte, men lar deltakerne snakke mer generelt (Luhrmann 2022, s. 348). Det vil si at intervjuet baserer seg på forhåndsformulerte spørsmål, men at informantene har mulighet til å snakke noe utover disse.

Dette tilrettela for at informantene mine kunne inkludere utfyllende beskrivelser av deres opplevelser med utgangspunkt i intervjuets spørsmål. Jeg anså det nyttig å kunne utforske uforutsette innfallsvinkler, dersom dette skulle oppstå, noe jeg syntes fungerte med utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuer som metode. På dette grunnlaget vil jeg påstå at semi-strukturerte intervjuer var en egnet metode, ettersom den la til rette for nettopp dette.

Dersom vi vender blikket mot siste del av forskningsspørsmålet; hvilken innvirkning LK20s kompetansemål for religion og etikk-faget har hatt på læreres undervisningspraksis i faget, er det er viktig å understreke at jeg, gjennom intervju som metode, ikke fikk vite hvordan undervisningen faktisk har endret seg som følge av læreplansskiftet. Det ble heller en subjektiv fremstilling med utgangspunkt i lærernes egne refleksjoner. Oppgaven gjenspeiler dermed en subjektiv forståelse av LK20s innvirkning på læreres undervisning, som nødvendigvis ikke svarer til hvordan undervisningen faktisk har endret seg. En metode som kunne blitt brukt for å si noe om hvorvidt undervisningen faktisk har endret seg er observasjon. Det ville da vært nødvendig med systematiske observasjoner av undervisningen både før og etter implementering av ny læreplan, noe som ikke var mulig innenfor rammene av et MA-prosjekt på 60 stp. Uavhengig av dette søker først og fremst oppgaven å forstå hvordan lærerne selv opplever eventuelle undervisningsendringer. I dette prosjektet ble dermed semi-strukturerte intervjuer som metode en tilstrekkelig tilnærming for å innhente denne informasjonen.

4.1.2. Utvalg

Utvalget i dette prosjektet var lærere i religion og etikk-faget på videregående skole, med undervisningserfaring fra både LK06 og LK20. Størrelsen på utvalget var på 6 stykker. Målet var i utgangspunktet 8, men ettersom rekrutteringen av informanter var krevende (se under), endte utvalget opp med å være på til sammen 6 stykker. Jeg vil uansett argumentere for at dette ga tilstrekkelig innsikt til å kunne besvare oppgavens problemstilling, selv om et enda større utvalg kunne ha åpnet for flere refleksjoner og tolkninger, samt gi oppgaven et enda større sammenligningsgrunnlag. En grunn til at jeg anser 6 stykker som tilstrekkelig er fordi utvalget i stor grad kan regnes som homogent. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) innebærer et homogent utvalg at deltakerne har svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Det ble ikke bli stilt mange spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn, men hovedsakelig fokusert på læreplanen og læreres undervisning. Ettersom alle hadde tidligere

undervisningserfaring i faget, samt like lang erfaring med de nye kompetansemålene, ble forskjellene mellom informantene i stor grad minimert.

Luhrmann (2022, s. 355) forklarer at et godt prosjekt må begrunne hvorfor disse deltakerne, og ikke andre, har blitt inkludert. Hun forklarer:

If your goal is to understand how often a specific kind of experience [...] is experienced by a particular population, your readers and reviewers will care a great deal about whether your interview subjects are a fair representation of that population (Luhrmann 2022, s. 356).

I utvelgelsen av informanter til dette prosjektet var kriteriebaserte faktorer av stor betydning. Dette innebærer ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 51) at informantene oppfyller spesielle kriterier. Kriteriene i dette prosjektets utvelgelse inkluderer at informantene er lærere i religion og etikk-faget på videregående skole, og at de har undervist i faget under både forrige og gjeldende læreplan. Disse kriteriene bidrar til å gjøre utvalget mer representativt.

Rekruttering av informanter foregikk både gjennom eget nettverk og ved å sende e-post til videregående skoler. Gjennom eget nettverk fikk jeg tilgang til lærernes e-postadresser og sendt dem en henvendelse om mulig deltakelse i prosjektet, kun en av informantene mine ble rekruttert slik. En person i eget nettverk har hjulpet meg å komme i kontakt med en informant jeg selv ikke kjenner fra før. Den samme informasjonen ble sendt til videregående skoler i distriktet, altså skoler tilhørende Rogaland fylkeskommune, via e-post til skolens kontaktadresse og til skolens ledelse, som var tilgjengelig på deres nettsider. Jeg sendte først henvendelse til kun videregående skoler i Stavanger. Deretter utvidet jeg dette omfanget ved å sende til videregående skoler i nærliggende kommuner som også er en del av Rogaland fylkeskommune.

Rekrutteringsprosessen var tidvis krevende. De fem første informantene ble rekruttert forholdsvis raskt. Fire av dem sendte en tilbakemelding om at min henvendelse hadde blitt videresendt fra skolens ledelse, og at de ønsket å delta i prosjektet. Den femte ble kontaktet direkte ettersom jeg fikk denne lærerens e-post via en person i eget nettverk. Etter disse fem lærerne hadde akseptert forespørsel om deltakelse, opplevde jeg derimot en stans i rekrutteringsprosessen. Henvendelse hadde allerede blitt sendt til de aller fleste skoler i distriktet, men jeg hadde ikke fått noen tilbakemeldinger på om flere lærere kunne tenke seg å delta. Noen lærere hadde sendt tilbakemelding om at de ikke hadde mulighet, men fra de aller

fleste skoler fikk jeg ingen respons. På dette tidspunktet var vi i desember, og med en bevissthet om at lærere ofte opplever denne tiden som travel valgte jeg å vente til over nyåret med å sende ut nye henvendelser. I januar sendte jeg ut en ny forespørsel til flere av skolene, noe som førte til at den siste informantene også ble en del av prosjektets utvalg.

4.1.3. Informantene

I denne delen vil jeg presentere informantene mine. Jeg vil inkludere noe bakgrunnskunnskap som kan være nyttig å vende tilbake til i analysen for å bedre forstå hvorfor den enkelte lærer mener som de gjør. Fellestrekk for alle informantene er som nevnt at de er lærere som underviser i religion og etikk-faget på videregående skole, og at de også underviste i faget under forrige læreplan (LK06).

For å ivareta informantenes anonymitet vil jeg omtale dem som lærer 1, lærer 2, osv. Jeg skulle i utgangspunktet ta i bruk pseudonymer, men ettersom fem av informantene er kvinner og kun en av dem er mann ønsket jeg å heller omtale dem mer generelt slik at det ikke skulle være mulig å vite hvem som er hvem. Jeg vil derfor også referere til dem som «hun/henne» dersom pronomen blir brukt. En idé var også i ta i bruk kjønnsnøytrale pseudonymer, noe som også ville gjort lærerne i materialet mer personlige. Samtidig er ikke dette materialet veldig personlig rettet, og utgjør ingen særlig betydning for analysen, noe som var avgjørende for valget.

Under har jeg laget en tabell (tabell 1) for å vise til generell info om informantene.

Informasjonen kartlegger deres alder, utdanning, antall år de har jobbet som lærer, hvor lang erfaring de har med å undervise i religion og etikk-faget, samt deres andre undervisningsfag. Grunnen til at jeg har valgt å sette det opp slik er fordi det skal være enkelt for leser å kunne gå tilbake til tabellen for å se hvilken bakgrunn lærerne har.

Lærer 1	Aldersgruppe: 25-35 Jobbet 5 år som lærer. Utdanning: Mastergrad i lesevitenskap, årstudium i religion, årstudium i historie, og pedagogikk. Undervist i religion og etikk i 4 år.
----------------	---

	Andre undervisningsfag: Historie og norsk
Lærer 2	<p>Aldersgruppe: 35-45</p> <p>Jobbet 18 år som lærer.</p> <p>Utdanning: lektor-adjunkt-programmet, med master i norsk, litteraturvitenskap-grunnfag i tillegg til religion og etikk.</p> <p>Undervist i religion og etikk i 18 år.</p> <p>Andre undervisningsfag: Norsk</p>
Lærer 3	<p>Aldersgruppe: 45-60</p> <p>Jobbet 16 år som lærer.</p> <p>Utdanning: Hovedfag i religionsvitenskap med mellomfag i sammenlignende politikk, grunnfag i sosialantropologi, grunnfag i engelsk, i tillegg til pedagogikk.</p> <p>Undervist i religion og etikk i 16 år og KRLE i 4 år.</p> <p>Andre undervisningsfag: Samfunnskunnskap, politikk og menneskerettigheter, sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi</p>
Lærer 4	<p>Aldersgruppe: 45-60</p> <p>Jobbet 32 år som lærer.</p> <p>Utdanning: Lektor, med hovedfag i engelsk og et mellomfag i religion og etikk. I tillegg bachelor som består av både religionskunnskap, filosofi og etikk, og pedagogikk.</p> <p>Undervist i religion og etikk i 27 år.</p> <p>Andre undervisningsfag: Engelsk og tysk</p>
Lærer 5	<p>Aldersgruppe: 25-35</p> <p>Jobbet 7 år som lærer.</p> <p>Utdanning: Lektorutdanning med master i nordisk, i tillegg til religion, samt pedagogikk. Hun har i tillegg etterutdanning i klasseledelse</p> <p>Undervist i religion og etikk i 8 år.</p> <p>Andre undervisningsfag: Kommunikasjon og kultur og norsk</p>

Lærer 6	<p>Aldersgruppe: 35-45</p> <p>Jobbet 17 år som lærer.</p> <p>Utdanning: Master i historie med mellomfag i religion og i norsk, samt praktisk pedagogisk utdanning</p> <p>Undervist i religion og etikk i 16 år.</p> <p>Andre undervisningsfag: Norsk og historie</p>
----------------	--

Tabell 1 – generell info om informantene

4.1.4. Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 2) ble utformet med sikte på å oppnå en grundig forståelse av læreres tolkning av den nye læreplanen og hvordan de selv opplever at denne har hatt noen innvirkning på deres undervisningspraksis i faget. Ifølge Thagaard (2018, s. 95) er det viktig at det både stilles spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at man er fleksibel overfor intervjupersonens utsagn. Hun påpeker videre at man må operere med åpne spørsmål i den forstand at de oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle, og dermed unngå ledende spørsmål (Thagaard 2018, s. 97). Dette var noe jeg forsøkte å oppfylle i utarbeidingen av intervjuguiden.

Intervjuguiden innledes med en kort forklaring av hensikten med intervjuet. Deretter følger spørsmål om samtykke, hvor informantene bekreftet at de var informert om prosjektet og ga sitt samtykke til å delta. Videre inneholder guiden spørsmål knyttet til bakgrunnsinformasjon om informantene, inkludert hvor lenge de har undervist i faget, deres utdanningsbakgrunn og andre fag de underviser i. Intervjuspørsmålene er deretter tematisk inndelt under overskriftene: endring fra LK06 til LK20, kompetansemålene i LK20 og undervisningspraksis med LK20. Til slutt fikk informantene muligheten til å tilføye eventuelle tanker som ikke var dekket av de forutbestemte spørsmålene.

4.1.5. Gjennomførelse av intervjuene

Ved gjennomføringen av intervjuer var det avgjørende at jeg i forsker-rollen var godt forberedt og hadde en klar idé om hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Dette innebar krav til meg som forsker både før, under og etter intervjuene, med formål om å sikre en best mulig

gjennomføring. I dette prosjektet ble dokumentasjon av intervjuene gjort ved hjelp av lydopptak. Dette var noe som ble informert om i infoskrivet (se vedlegg 1) og noe som informantene mine samtykket til.

I forkant av intervjuene var det noen praktiske aspekter som måtte være på plass, inkludert valg av lokasjon for intervjuet og testing av utstyr. Dette bidro til å minimere risikoen for forstyrrelser eller tekniske problemer. Ifølge Luhrmann (2022, s. s. 361) er stedet hvor intervjuet skal foregå viktig i den forstand at det burde være privat slik at informantene kunne uttrykke seg fritt, og hvor eventuell bakgrunnsstøy er fraværende. I dette prosjektet var en lydopptaker det eneste utstyret som ble tatt i bruk. Før intervjuet ble dette testet for å sikre at det fungerte, noe Christoffersen & Johannessen (2012, s. 86) også påpeker som viktig i forkant av intervjuet.

Under intervjuene var det flere viktige aspekter som måtte tas i betraktning. Grunnen til dette var for å unngå eventuelle feilkilder, eller irrelevant informasjon som havner utenfor rammene av intervjuet. Det var da viktig i rollen som intervjuer å passe på at informantene ikke bevegede seg utenfor disse rammene. Dette er en av fallgruvene ved semi-strukturerte intervjuer. Det ble da viktig å være klar over min rolle som veileder av samtalen, dersom informantene skulle gå utenfor disse rammene. Ifølge Luhrmann (2022, s. 362) er jobben som intervjuer å lytte, ikke å snakke. Man må selvfølgelig stille spørsmålene, men bør søke å kun snakke med jevne mellomrom. Et annet viktig aspekt under selve intervjuet var hvordan jeg som intervjuer fremstod ovenfor informanten. Det er, som Luhrmann (2022, s. 363) også påpeker, viktig at intervjuer forholder seg objektivt til det som blir sagt, slik at informanter ikke baserer sine svar på hva de oppfatter at intervjuer ønsker å høre. Det er også viktig at man tar deltakerne på alvor, og er genuint interessert i deres opplevelse, noe som vil gjøre det langt mer sannsynlig at de føler seg komfortable med å snakke (Luhrmann 2022, s. 363). Dette var ting jeg etter beste evne forsøkte å imøtekomme, ettersom jeg ønsket et autentisk resultat.

Etter gjennomførelse av intervjuene var det viktig at lydfilene ble lagret slik at intervjuene senere kunne bli transkribert ordrett, noe jeg vil utdype i følgende del. Dette for å sikre at informantenes utsagn ikke blir fremstilt på en misvisende måte. Det var også viktig å sikre at uvedkommende ikke skulle få tilgang til disse filene, med tanke på å opprettholde etiske retningslinjer, som personvern. Dette vil bli utdypet i senere del av dette kapittelet.

4.2 Transkribering og analyse

Som en viktig del av hvordan datamaterialet har blitt arbeidet med vil jeg i denne delen redegjøre for prosessen med transkriberingen av intervjuene, og koding samt kategorisering av dette.

4.2.1. Transkribering

Transkriberingen av intervjuene var en tidkrevende samt spennende prosess. Selve transkriberingen tok om lag 4 timer per intervju, basert på en gjennomsnittlig estimering. Intervjuenes varighet var varierende, alt fra 35-60 minutter, hvor de lengre intervjuene også tok lengre tid å transkribere. Til tider opplevdes denne prosessen som slitsom. Samtidig var det spennende å høre på intervjuene om igjen. I tillegg til at jeg gjorde meg noen refleksjoner både under og i etterkant av selve intervjuene, var det interessante vinklinger som jeg først oppdaget etter å høre gjennom dem på nytt. Brinkmann og Kvale (2018, s. 109) forklarer at forskere som transkriberer sine egne intervjuer vil til en viss grad ha de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen tilstede eller vekket opp igjen under transkripsjonen. Forskeren vil også dermed allerede ha startet analysen av meningen med det som ble sagt. Dette blir også påpekt av Postholm og Jacobsen (2016, s. 81) hvor de forklarer at i transkriberingsprosessen må lærerforskeren stadig på ny lytte til opptakene og dermed ofte oppdager forhold som tidligere ikke er fanget opp.

Å transkribere betyr ifølge Brinkmann og Kvale (2018, s. 106) å transformere, altså å endre fra en form til en annen. Selv om transkriberingsfasen var krevende både i form av tid, men også på grunn av den intense konsentrasjonen som krevdes, kunne det derimot til tider være et behagelig avbrekk fra å selv skulle produsere tekst. Når intervjuene skulle lyttes til, oppdaget jeg at det kunne være utfordrende når lærerne hoppet mye frem og tilbake mellom ulike poeng. Ofte brukte de også en del innholdsløse fyllord, som kunne gjøre at deres poeng fremsto som rotete. Dette var derimot noe jeg ikke hadde lagt merke til i selve intervjuene. Brinkmann og Kvale (2018, s. 106) påpeker at muntlig tale og skriftlige tekster innebærer ulike språkspill. Et veltalende språk kan dermed virke usammenhengende og repeterende i direkte transkripsjon.

I transkriberingsprosessen ble det også klart for meg at jeg noen ganger glemte å stille oppfølgings spørsmål til interessante svar fra informantene. Som følge av dette ble viktige deler av samtalen, hvor det kunne vært nyttig å få ytterligere innsikt, ikke alltid inkludert i materialet. Dette skyldtes delvis at jeg ikke så at det var nødvendig under selve intervjuet å be dem utdype eller klargjøre, grunnet at jeg selv forstod informantenes mening ut fra konteksten. En annen årsak var at jeg ikke ønsket å avbryte informantene for å be om ytterligere forklaring, og etterhvert glemte å ta det opp igjen da samtalen hadde skiftet tema.

De 3 første intervjuene ble ikke transkribert før etter en stund, da jeg var usikker på om det var ulike retningslinjer jeg eventuelt måtte følge i denne prosessen. Etter å ha pratet med veileder, fikk jeg beskjed om at jeg kunne begynne med transkriberingen, samt at det kunne være en fordel å transkribere når intervjuet var ferskt i minnet. Å ha startet med transkripsjonen av disse intervjuene en stund etter gjennomførelsen, samt at jeg ikke forhørte meg med veileder da disse spørsmålene dukket opp var derfor noe jeg i ettertid angret på.

4.2.2. Utvelgelse, koding og analyse av materialet

Analyse av datamaterialet i dette prosjektet har stort sett foregått empiridrevet, altså det som kalles en induktiv tilnærming (Anker 2020, s. 60). Samtidig har relevant teori og faglitteratur hele tiden vært et tilbakevendende fokus i denne prosessen, noe som på sin side kan minne om det Anker (2020, s. 60) omtaler som en abduktiv analyse.

Koding av materialet har i likhet med analysen foregått ved bruk av empirinær koding, eller koding nedenfra (Anker 2020, s. 77). Etter materialet var ferdig transkribert, brukte jeg fargekoding for å få en større oversikt over hvilke deler av intervjuene som kunne plasseres i samme kategorier. I denne prosessen fant jeg utvelgelsen av hva som skulle være med og hva som skulle tas bort krevende. Som (forhåpentligvis) fremtidig lærer i dette faget syntes jeg alt som ble sagt var både spennende og interessant. På grunn av dette var det ingen deler av materialet som åpenbart skulle ekskluderes. Det er ikke utenkelig at min egen interesse for dette faget og lærernes refleksjoner, gjorde det vanskeligere for meg å se hva som faktisk kunne bidra til et spennende materiale for analysen.

I utvelgelsen av hva som skulle være med var det også viktig med innspill fra veilederen min. Jeg fikk da et innblikk i hva som fremsto interessant for henne. Samtidig virket det som at

veilederen min, i likhet med meg, syntes at mye av det var interessant. I denne prosessen opplevde jeg at tankenotatene mine ble viktige. De ga innsikt i hvilke deler av materialet jeg allerede hadde reflektert rundt. Ifølge Anker (2020, s. 67) er tankenotat et redskap for å huske de ideer man får og som kan gi intuitive innganger til materialet. Dette gjøres ved at man skriver ned ideer underveis, gjerne idet de oppstår slik at man ikke risikerer å glemme dem. Noen deler ble valgt bort ettersom de, uavhengig av min interesse, ikke bidro i like stor grad til å besvare oppgavens problemstilling. Ellers ble de sitatene som på best mulig måte forklarte noe som gjerne flere av lærerne påpekte valgt med i analysen. Videre fra denne utvelgelsen ble det også spennende å inkludere eventuelle motstridende utsagn, for å kunne vise til spenninger mellom informantenes perspektiver.

Koding, kategorisering og utvelgelse av datamaterialet var ikke en isolert prosess fra arbeid med teorien. Dersom jeg fant noe spennende teori, hadde jeg allerede et overblikk over datamaterialet, og kunne dermed vite om teorien kunne anvendes i møte med mitt datamateriale. Omvendt var det dersom jeg kom over noe spennende i datamaterialet mitt, og søkte etter relevant teori som kunne belyse dette. Bearbeiding av disse kapitlene (analyse og teori) var altså to parallelle prosesser.

4.3. Feilkilder

I alle forskningsprosjekter er det viktig at forskeren er klar over eventuelle feilkilder. Grunnen til dette er at feilkildene kan ha en påvirkning på resultatet, noe som gjør dem viktige å identifisere. Ved å identifisere dem fikk jeg en forståelse av hvilke begrensninger som kunne være tilstede i forskningen og hvordan disse kunne ha en innvirkning på dens resultat.

En feilkilde som kan oppstå ved bruk av intervju som metode er det som kalles for intervjuereffekten. Intervjuereffekten innebærer ifølge Halvorsen (2008, s. 143) at intervjuers personlighet og arbeidsmåte vil kunne påvirke intervjuresultatet. Denne intervjuereffekten skyldes at man svarer for å gjøre godt inntrykk eller for å ikke virke uvitende. Respondenten svarer det han eller hun tror intervjueren vil høre. Ved å observere intervjupersonenes kroppsspråk vil en kunne danne seg et inntrykk av hvordan spørsmålene fungerer (Halvorsen 2008, s. 143).

I transkriberingsfasen kan man også oppleve feilkilder. Små detaljer som for eksempel plasseringen av tegnsetting, som komma og punktum, kan være avgjørende for hvilken betydning som formidles. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjøre dette så tro mot informantenes utsagn som mulig. Som nevnt påpeker Brinkmann og Kvale (2018, s. 106) at muntlig tale og skriftlige tekster innebærer ulike språkspill. Hvor trykket legges i en setning når den uttales muntlig, kan også påvirke hvordan budskapet oppfattes, og dermed bli en feilkilde i materialet. Dette er noe man i rollen som transkribent må være klar over.

En annen feilkilde som kan oppstå er formidling av meninger gjennom kroppsspråk. Luhmann (2022, s. 362) forklarer at intervjudeltakere noen ganger indikerer hva de mener ved å bevege hodet eller vifte med armene. Dersom man da gjør lydopptak av intervjuet så må svarene verbaliseres for å kunne få dem inn i en transkripsjon. Samtidig stilles man her gjerne ovenfor et etisk dilemma. Dette oppstår dersom det foreligger motsetninger mellom det som formidles gjennom ord, og det som formidles gjennom kroppsspråk. Thagaard (2018, s. 102) forklarer at man av etiske grunner ikke bør påpeke uoverensstemmelser mellom innholdet i det som blir sagt, og måten det blir sagt på. Dette begrunner hun med å forklare at det bidrar til å minimalisere konfrontasjoner, slik at et tillitsforhold mellom intervjuer og informant kan opprettholdes. Videre forklarer hun at man som forsker heller burde vurdere de kroppslige signalene som utgangspunkt for videre spørsmål i intervjuet (Thagaard 2018, s. 102). Eksempelvis opplevde jeg i et av intervjuene at informanten virket oppgitt, uten at dette ble uttrykket muntlig. Jeg valgte derfor å spørre informanten om å utdype hvordan hun opplevde det hun da pratet om, for å muligens få en respons som i større grad samsvarte med kroppsspråket.

4.4. Etiske refleksjoner og vurderinger

Som forsker i et prosjekt hvor mennesker utgjør en del av forskningen, er det helt nødvendig at etiske retningslinjer følges. Dette sikrer at informanter og deres informasjon blir ivaretatt på en god og hensynsfull måte. Hva disse retningslinjene faktisk innebærer kan man blant annet finne på forskningsetikk.no, hvor retningslinjene beskrives av NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. På denne nettsiden finnes også generelle forskningsetiske retningslinjer hvor hovedprinsippene er stadfestet som: respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (NEM, NENT, NESH & Granskningsutvalget

10.02.2019). I tillegg til disse prinsippene presenteres 14 generelle retningslinjer, som det er nødvendig at forskningen forholder seg til og overholder.

Personopplysninger presenterer en av flere områder hvor etiske hensyn må tas.

Personopplysningsloven beskriver hvilke regler som er gjeldene i forbindelse med bruk av personopplysninger. I Artikkel 4 av personopplysningsloven defineres personopplysninger som «enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar fysisk person («den registrerte»); en identifiserbar fysisk person er en person som direkte eller indirekte kan identifiseres, særlig ved hjelp av en identifikator...» (Personopplysningsloven, 2018, jf. art. 4). Personopplysninger som har blitt behandlet i dette prosjektet har blitt lagret i SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur). Dette er en løsning for sikker behandling av sensitive personopplysninger i forskning, og sikrer at informasjonssikkerheten med hensyn til konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet blir ivaretatt ved behandling av sensitive personopplysninger. Kun prosjekteier og prosjektansvarlig har hatt tilgang til opplysningene som har vært lagret i SAFE, og disse vil slettes ved prosjektets avslutning. På denne måten har informantenes personvern blitt ivaretatt i henhold til gjeldende lovverk.

Anonymitet er et annet viktig aspekt som også vektlegges i personopplysningsloven. Dette innebærer at informantene anonymiseres slik at det ikke er mulig å vite hvem som er deltakere i prosjektet. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 47) understreker at all informasjon forskeren samler inn er taushetsbelagt og skal presenteres i anonymisert form. I diskusjon og analyse av intervjuene vil jeg som nevnt referere til informantene som lærer 1, lærer 2, lærer 3, osv. Dette for å på best mulig måte ivareta deres anonymitet i prosjektet.

En siste del jeg ønsker å trekke frem ved det etiske aspektet rundt metodebruk er samtykke til deltakelse. Samtykke er ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene hovedregelen ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider. Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart, og forutsetter samtykkekompetanse. Det må utvises årvåkenhet for å sikre reell frivillighet der deltaker står i et avhengighetsforhold til forsker eller er i en ufri situasjon (NEM, NENT, NESH & Granskningsutvalget 10.02.2019). Samtykke har i dette prosjektet blitt gjort skriftlig, hvor informantene skrev under på at de hadde fått informasjon om prosjektet og at de samtykket til å delta (se vedlegg 3).

I kapittelet 'Research ethics' fra boken *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (Gilliat-Ray m.fl. 2022, s. 90) introduseres tre generelle og grunnleggende etiske prinsipper. Disse prinsippene styrer hvordan forskning i studiet av religion/er bør gjøres: respekt for andres verdighet og integritet; å kommunisere ærlig og objektivt med forskningsdeltakere og publikum; og ansvarlig utøvelse av dømmekraft. Disse prinsippene var viktige å være klar over ettersom de sikrer at forskningsarbeidet er respektfullt og viser hensyn overfor de personene som er involvert.

4.5. Kritiske refleksjoner

Når man skal utføre et forskningsprosjekt er det viktig at man stiller seg kritisk til de tilnærmingene man tar i bruk, og identifiserer eventuelle svakheter og styrker metodebruken medfører. Her kan begrepene reliabilitet og validitet trekkes inn som sentrale. Disse begrepene brukes for å beskrive hvorvidt dataen fremstår som troverdig og relevant for prosjektets formål. Reliabilitet innebærer at en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard 2018, s. 187). I dette prosjektet er reliabiliteten avhengig av datainnsamlingen og analysen av dette. Validitet, på den andre siden, er avhengig av om de tolkninger jeg har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard 2018, s. 189).

Det er viktig å påpeke at resultatene i dette prosjektet ikke har som formål å være representative for populasjonen, altså lærere i religion og etikk-faget. Ettersom dette prosjektet er relativt lite i omfang, sammenlignet med eksempelvis store kvantitative undersøkelser, vil resultatene her ha som mål å vise til hvordan læreplanen *har blitt* tolket og erfart av noen, og at dette dermed *kan* være gjeldende for flere.

En hypotese jeg hadde i forkant av intervjuene, var at de som stiller som informanter til intervju, også er de som faktisk har gjort endringer i undervisningen sin som følge av ny læreplan. Dette var basert på en antakelse om at de som ikke har gjort noen særlige endringer heller ikke ønsker å fremheve dette ved å stille til intervju. Selv om informantene er anonyme i prosjektet, er de ikke det i selve intervjusituasjonen, noe som kan medføre at de dermed ikke ønsket å stille. Dette kan eventuelt gi et lite nyansert bilde av hvordan ny læreplan i faget faktisk har hatt noen innvirkning på undervisningspraksisen på et mer generelt nivå.

En annen hypotese jeg hadde i forkant av intervjuene var at endringene som har blitt gjort er basert på målene som er «nye», altså hvor nytt innhold og nye tilnærminger til religionsfaget har blitt inkludert. Et eksempel på et slikt kompetansemål er «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur».

Å være bevisst disse hypotesene var viktig, for å selv bli klar over hvilke forutinntatte antakelser jeg hadde i møte med informantene i intervjusituasjonen. Om disse faktisk stemmer eller ikke ble nødvendigvis ikke bekreftet i dette prosjektet, men jeg vil i analysen og drøftingen vise hvordan de enten ble svekket eller forsterket, og komme tilbake til dem i kapittel 7.

4.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for metoden jeg har tatt i bruk i dette prosjektet. Semi-strukturerte intervjuer har gjort det mulig å kunne utforske hvordan lærerne har tolket kompetansemålene i LK20, hvilke utfordringer og muligheter de har opplevd, men også hvilken betydning de opplever at dette har hatt for deres egen undervisningspraksis. Som jeg har forklart i kapitlet, kan ikke dette utvalget stilles representativt for alle lærere, men gir en god innsikt i hvordan noen lærere har tolket LK20s kompetansemål i religion og etikk-faget. Det er ikke mulig å utelukke at disse tolkningene og erfaringene kan være gjeldende for flere, men dette er ikke noe denne oppgaven søker å bekrefte.

I kapitlet har jeg redegjort for prosessen av datainnsamlingen, alt fra utforming av intervjuguide til utvelgelse av datamateriale for oppgavens analyse. Jeg har også vist til hypotesene jeg hadde i forkant av denne prosessen. Disse vil jeg komme tilbake til i det avsluttende kapitlet (se kapittel 7). Det utvalgte materiale vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling som jeg skal analysere og drøfte i de neste to kapitlene.

5. Analyse I: Generell oppfatning av faget

I dette kapittelet vil jeg analysere læreres generelle oppfatning av faget i lys av dets nye kompetansemål. Erfaringer med og refleksjoner rundt planens kompetansemål vil gi et bilde av hvordan lærerne ser faget i sin helhet. På grunn av fokuset rettet mot fagets nye kompetansemål innebærer dette en underliggende sammenligning med tidligere kompetansemål fra LK06. Analysen baserer seg på utvalgte deler av intervjuene med de seks lærerne som deltok i prosjektet.

5.1. En samfunnsfaglig utvikling

Blant de seks lærerne som ble intervjuet var det fullstendig enighet om at religion og etikk-faget nå oppleves å ha blitt mer samfunnsfaglig enn i forrige læreplan. På den ene siden begrunnes dette ved at de ulike temaene i kompetansemålene retter seg mot samfunnet og problemstillinger som ofte knyttes til samfunnsfagene. På den andre siden retter lærerne fokus mot det de beskriver som en marginalisering av fagkunnskap om religioner. Disse to endringene har sammenlagt medført at religionsfaget gjerne oppfattes som å ha undergått en samfunnsfaglig utvikling. Det var i tillegg disse to endringene som gjentatte ganger i intervjuene ble trukket frem som de mest fremtredende endringene i faget:

Av de fagene som jeg underviser i, så tenker jeg at det er religionsfaget som har forandret seg mest. Hovedendringen handler om at det er mindre religionsvitenskap og at faget har beveget seg mer over i samfunnsfagene. Så faget er ganske annerledes, det er mindre fakta om religionene, og mer religionssociologi.

– Lærer 3

5.1.1. Samfunnsfaglige temaer

Når det gjelder de samfunnsfaglige temaene i kompetansemålene, handler dette blant annet om inkluderingen av politikk, medier, fordommer og diskriminering, for å nevne noen. De av lærerne som i tillegg til religion og etikk også underviser i et eller flere av samfunnsfagene, påpeker at de gjenkjenner tematikken derfra. Disse temaene var ikke vektlagt på samme måte i LK06. De kunne for all del trekkes inn og være relevante med utgangspunkt i enkelte kompetansemål, men ble ikke nevnt som eksplisitte deler av kompetansemålene. På grunn av at disse temaene tidligere ikke har vært en stor del av religionsfaget, blir de dermed omtalt i intervjuene som samfunnsfaglige temaer. Eksempelvis uttrykte lærer 6 det slik:

Jeg føler at faget gikk litt mer vekk fra fokuset på religionene og innholdet i dem, og ble litt mer samfunnsfaglig. Ikke bare det altså, men vekten ble gjerne litt forskjøvet. At vi nå må knytte det litt mer opp til samfunnet og utfordringer i samfunnet i dag.

– Lærer 6

I dette sitatet bruker ikke læreren eksplisitt formuleringen «samfunnsfaglige temaer», men uttrykker imidlertid hvordan faget har hatt en endring i en mer samfunnsfaglig retning. Denne endringen, som både lærer 3 og lærer 6 påpeker, representerer hvordan alle lærerne i dette prosjektet opplevde fagets utvikling. En av lærerne, lærer 1, uttrykket hvordan hun ikke anser faget som fornyet, men at endringene har vært såpass radikale at hun nå synes det er et helt nytt fag:

Dette er et helt nytt fag. Det er mitt synspunkt. Dette er ikke en revidering av et fag, dette er et nytt fag med klesdrakten til det gamle faget.

– Lærer 1

Fagene i skolen bygger, som nevnt i kapittel 2 (s. 5), på to former for kompetanse: *fagspesifikk* kompetanse og *fagovergripende* kompetanse. Begge disse formene for kompetanse er integrert i og utgjør til sammen kompetansen i et skolefag (NOU 2015:8, s. 14). Den fagspesifikke kompetansen i religion og etikk-faget er blant annet knyttet til religionsvitenskapen. Den fagovergripende kompetansen derimot, er i større grad relevant for mange ulike fag og kunnskapsområder. Blant annet kan skolens tverrfaglige temaer anses som fagovergripende i den forstand at de kan anvendes i flere av skolens fag. For å undersøke hvordan religion og etikk-fagets utvikling kan tolkes som samfunnsfaglig, er det nødvendig å undersøke *hvordan* og eventuelt *om* begge disse formene for kompetanse bidrar til denne oppfatningen.

En årsak til den samfunnsfaglige utviklingen kan synes å være en tendens preget av et empirisk fokus i skolefaget. Dette er for såvidt ikke kun en økende tendens i skolen, men også i den religionsvitenskapelige fagtradisjonen. En grunn til dette kan være det som gjerne omtales som «den kulturelle vendingen» i studiet av religion, som hovedsakelig dreier seg om religion sett utenfra (Gilhus 2009). Gilhus (2009, s. 21) forklarer at utforskningen av religion har skjedd og skjer gjennom ulike paradigmer, og at et vitenskapelig paradigme er det mønster forskningen til enhver tid forgår innenfor. Religionsvitenskap er brakt mer på linje med andre kulturvitenskapelige fag fordi det nå skjer innenfor det kulturvitenskapelige

paradigmet (Gilhus 2009, s. 22). I tillegg har fagpersoner med bakgrunn i religionsvitenskapen, Skeie, Anker og Olsen, vært en del av læreplangruppen som utarbeidet både kjerneelementene og kompetansemålene i faget. Deres bidrag og posisjoner faglig kan ha vært med å påvirke faget, og dermed vært en del av grunnlaget for den ideologiske læreplanen (jf. Goodlad 1979). På bakgrunn av dette kan det virke som religionsvitenskapens dreining i en noe mer samfunnsfaglig retning har hatt en innflytelse på skolefaget, og dermed påvirket det tilsvarende. Denne påvirkningen har nødvendigvis ikke kun preget fagets kompetansemål, men kan også ha bidratt til å prege fagets nye kjerneelementer, samt fagets sentrale verdier, som kompetansemålene springer ut fra.

I tilknytning til de tverrfaglige temaene presiseres det i overordnet del av læreplanen at disse tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet 2017a). Videre forklares det at elevene skal utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag, og at målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet 2017a). I tillegg er det presisert i opplæringens verdigrunnlag at skolen skal bygge sin praksis blant annet på verdiene «kulturelt mangfold» og «demokrati og medvirkning». På grunn av opplæringens verdigrunnlag og de tverrfaglige temaenes samfunnsrettede fokus kan også dette ha bidratt til oppfatningen av fagets utvikling som mer samfunnsfaglig enn tidligere.

Sammensetningen av den fagspesifikke kompetansen, som påvirkes av religionsvitenskapen, sammen med den overgripende kompetansen knyttet til LK20s vektlegging av tverrfaglighet i skolen, kan hevdes å ha formet faget i en mer samfunnsvitenskapelig retning sammenlignet med tidligere læreplaner. Dermed kan lærernes opplevelse av at ulike temaer i kompetansemålene retter seg mot samfunnet forstås som et resultat av den fagspesifikke- og den fagovergripende kompetansens økte fokus i en samfunnsfaglig retning.

Lærerne gir inntrykk av at de oppfatter denne samfunnsfaglige utviklingen som positiv, blant annet fordi de opplever at det er enklere å gjøre faget aktuelt. Selv om alle lærerne gir dette inntrykket, er det imidlertid kun 4 av dem som eksplisitt nevner det i intervjuet. Aktualiteten begrunnes med at kompetansemålene i større grad enn tidligere retter seg mot ulike problemstillinger som finnes i samtiden:

Jeg liker aktualiteten. Jeg synes det er veldig bra at det har kommet tydeligere frem her. At de skal lære seg å håndtere den verden de skal ut i, at poenget med dette faget er å gi livsmestring, og at elevene skal skjønne mer av hvordan religion er en viktig faktor i samfunnet, i politikk og i forhold til egen identitet.

– Lærer 4

Videre peker to av lærerne også på at faget nå oppleves å komme nærmere elevenes virkelighet. For eksempel forklarte lærer 5 hvordan hun, med utgangspunkt i kompetansemålet «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» som eksempel, kunne knytte faget tettere til elevenes virkelighet:

Jeg opplever at det som uttrykkes i læreplanen passer elevenes virkelighet. Jeg kan for eksempel ha om religionsrepresentasjon i medier og populærkultur, også kjenner elevene det igjen, fordi de gjerne har sett det, men ikke tenkt på at det faktisk er en form for religionsrepresentasjon. Vi har hatt om nyreligiøsitet på tiktok, hvor de heller aldri har tenkt at det er nyreligiøsitet de møter. Ikke at man skal definere slik, men at man kan se religion overalt da. Så det at man kommer nærmere elevene her tror jeg kanskje er den største muligheten i disse kompetansemålene.

– Lærer 5

I tillegg til å vise hvordan lærer 5 opplever at faget i større grad åpner for muligheten til å nærme seg elevenes virkelighet, gjenspeiler sitatet også hvordan noen av de nye målene er viktige for den helhetlige oppfatningen av fagets endring. Jeg vil på et senere tidspunkt i analysen reflektere rundt disse målene.

5.1.1. Marginalisering av fagkunnskap om religioner

I forbindelse med marginaliseringen av fagkunnskap om religioner, begrunnes dette ved at religioner for det meste ikke nevnes eksplisitt. I kompetansemålene er det kun det første målet «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» som eksplisitt nevner hvilke religioner som skal inkluderes. I den forrige planen var målene sortert i ulike kategorier, blant annet religionskategorier som f.eks. «kristendommen». De kompetansemålene som tilhørte denne kategorien, ville da ha kristendommen som utgangspunkt. Dermed rapporterer lærerne i intervjuene en opplevelse av at faget ikke i like stor grad retter seg mot fagkunnskap om enkelte religioner. Informantenes refleksjoner rundt dette synes å være i form av en sammenligning med kompetansemålene i LK06. Samtidig er det viktig å nevne at de ikke

antyder at religion ikke lenger har plass i faget, men at det i større grad dreier seg om religion som fenomen fremfor enkelte religioner:

Elevene lærer nok ikke like mye om religionene lenger og det er sikkert ikke meningen heller tror jeg. Men det nevnes jo religion i flere av kompetansemålene, men da blir det mer sånn generelt. For eksempel det tredje siste, «ta andres perspektiv og håndtere meningsbryting om religion, livssyn og verdspørsmål». Da blir det mer religion som fenomen.

– Lærer 2

I dette sitatet påpeker lærer 2 hvordan hun tolker begrepet religion som å referere til «religion som fenomen». Hun understreker videre at selv om fagets fokus på spesifikke religioner er dempet, er religion imidlertid nevnt i flere av kompetansemålene.

Av de 14 kompetansemålene i faget inkluderer 9 av dem formuleringen «religion» eller «religioner». Fem av kompetansemålene refererer til religion i entallsform, som for eksempel kompetansemålet «gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler på samspillet mellom religion, livssyn og politikk». Dette kan gi en annen forståelse av begrepet og hvordan man bør tilnærme seg det enn i tilfeller hvor religion er formulert i flertallsform. Dette ble også påpekt, som nevnt i kapittel 3 (s. 21-22), av Andersland og Bråten (2022). De forklarer blant annet hvordan religioner, i flertall, får en tendens til å vise til et antall avgrensede størrelser, typisk «verdensreligioner», og at begrepet dermed lukkes. Religion i entallsform derimot, åpner i prinsippet opp for utforskning av fenomenet, både indre mangfold i de store tradisjonene, og levde perspektiver (Andersland og Bråten 2022, s. 124). I en slik forståelse kan religion i entallsform bli forstått i form av fenomen, fremfor avgrensede religionstradisjoner. Dersom man undersøker religion som fenomen, slik det ble formulert i sitatet ovenfor, kan dette da omhandle religion som en del av en global diskurs, noe Gilhus (2009, s. 24) forklarer som å dele en felles kulturell forståelse av hva religion er. En slik bruk av begrepet, som åpent og ikke-essensialistisk kan, som Andersland og Bråten (2022) påpeker, muliggjøre for utforskning av religion. Dette i motsetning til en bruk av begrepet som viser til prototypiske forestillinger av hva religion «er».

En årsak til denne skiftningen av fokus fra selve religionene til religion som fenomen, kan være grunnet det økende fokuset i fagdidaktikken på det som kalles verdensreligionsparadigmet eller verdensreligionsmodellen. Som nevnt i kapittel 3 (s. 19), er denne modellen en prioritering av religionene: kristendom, jødedom, islam, hinduisme og

buddhisme. Anker (2017) forklarer at læreplanene og lærebøkene bærer preg av en forståelse av at religioner kan deles opp i noen verdensreligioner og noen andre religioner (s. 31). Hun forklarer videre at elvene skal lære for å utvikle forståelse og toleranse, noe de ikke nødvendigvis gjør ved å lære om de fem søyler, treenigheten og samsara (s. 34). Samtidig er det viktig å påpeke at to av disse religionene fremdeles nevnes eksplisitt i kompetansemålene, noe som bidrar til at disse kan gis en opphøyet plass i elevenes forståelse av religionstradisjoner. Selv om verdensreligionsparadigmet ikke har forsvunnet ut av faget, har dets plass i fagets kompetansemål utvilsomt blitt dempet, noe som kan være grunnet religionsdidaktikkens økte fokus på og kritikk av dette paradigmet. I tillegg var Anker, som tidligere har påpekt denne modellens dominerende plass i faget, en del av læreplangruppen.

Lærer 3 uttrykker imidlertid hvordan gammel læreplan ofte blir «hengende igjen» og at det i undervisning, hvor spesifikke religioner skal være fokus, er et utvalg av disse fem som trekkes frem:

Den gamle planen sa jo kristendommen, islam og en valgfri religion, og blant de lærerne jeg har snakket med så langt, så tror jeg mange tenker at det fortsetter man med. [...] Så det å bruke noen uker på å se spesielt på en religion, da blir det de tre. Da er det kristendom og islam, siden det står, naturlig nok, og for de fleste buddhisme, er min erfaring.

– Lærer 3

Sitatet ovenfor viser hvordan disse religionene gjerne blir værende i faget, på tross av at deres plass i læreplanen har blitt såpass dempet. Det er imidlertid viktig å påpeke at lærerne fremdeles anser seg selv i en overgangsperiode, hvor flere av dem eksplisitt uttrykker at de ikke har helt kontroll på den nye læreplanen. Det er dermed nødvendigvis ikke slik at verdensreligionenes plass i faget vil være like fremtredende fremover som i denne perioden. Stenhouse (1975) understreker som nevnt i kapittel 3 (s. 16) at nye læreplaner medfører ny undervisningspraksis. Dermed kan det antas at en dempet plass for religionsparadigmet i fagets kompetansemål også medfører en dempet plass i fagets praksis.

Som en konsekvens av verdensreligionsparadigmets dempede plass i faget påpeker Rasmussen (2020, s. 336) at dette har medført det han omtaler som den historiske dimensjonen sin plass også har blitt svekket. Han undersøker hvilken plass historien har i arbeidet med å forstå religion, med fokus på KRLE-faget. KRLE-faget og Religion og etikk-faget ser ikke ut til å ha store forskjeller mellom seg når det kommer til historiens plass i

fagene. Lærerne i dette prosjektet har som nevnt påpekt hvordan de anser faget som å være mer aktuelt og basert på en samtidsorientering enn tidligere. Dette har de trukket frem som årsaker til at faget nå oppfattes som mer samfunnsfaglig. Den historiske dimensjonens svekkelse i faget, kan dermed også anses å bidra til oppfatningen av en mer samfunnsfaglig dreining i faget.

5.1.3. utfordringer

Selv om lærerne i stor grad opplever denne utviklingen av faget som positiv, er deres inntrykk tilsynelatende noe ambivalent. Fem av lærerne påpeker at marginaliseringen av fagkunnskap om ulike religioner kan medføre konsekvenser for elevenes læring. Den mest fremtredende konsekvensen handlet om at lærerne var usikre på om kompetansemålene kunne nås dersom elevene ikke har tilstrekkelig med faglig kunnskap om religioner. En av disse var lærer 1 som understreker en motsetning mellom det som synes å være læreplanens mål og det den i dette tilfellet faktisk oppnår. Dette kom frem da vi i intervjuet snakket om kompetansemålet «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering»:

En ting jeg likte veldig godt med den forrige læreplanen er at vi får jobbet så grundig med religionene at du faktisk kan jobbe med fordommene. Vi satt nettopp og rettet en bunke med prøver, og la merke til at flere av besvarelsene var fordomsfulle. Oppgavene omhandlet sekularisering, og det var utrolig mange elever som satte et likhetstegn mellom intelligens og sekularisering. Så religion for veldig mange, er for de mindre intelligente. Siden elevene har så lite kunnskap om religioner så har de dermed veldig mange fordommer. Jeg tror altså den nye læreplanen undergraver seg selv litt, ved at den marginaliserer den fagkunnskapen som er nødvendig for å gjøre det læreplanen ber oss om å gjøre.

- Lærer 1

Lærer 1 understreket videre at de i forkant av vurderingen hadde jobbet med de ulike aspektene som skal kunne forhindre denne typen svar. De hadde blant annet snakket om fordommer generelt, ekkokammer og bekreftelsestendensen. Uansett mente læreren at den manglende kunnskapen om spesifikke religioner ble en årsak til dette resultatet. Dette samsvarer med Flensner (2015) sin doktorgradsavhandling, der hun konkluderte med at sekularitet er blitt den nye normalen og at religion som utdatert og uvitenskapelig er en dominerende diskurs. I avhandlingen forsket hun på religionsundervisning i Sverige, men det hun fant der har også vist seg å samsvare med funn fra norske studier (Hauan & Anker 2021, s. 88). Eksempelet til lærer 1 illustrerer en potensiell fallgrube med den nye læreplanen. Samtidig er det viktig å erkjenne at dette utfallet ikke er en selvfølge. Undervisning i dette

kompetansemålet uten tilstrekkelig faglig kunnskap om religioner kan altså føre til uønskede resultater, men ikke nødvendigvis.

En av de andre lærerne, lærer 6, forklarte hvordan hun opplevde at kompetansemålet «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» bidro til at elevene fikk mer nyanserte oppfatninger av de ulike religionene:

Det «ta andres perspektiv»-kompetansemålet har jeg brukt mer til å plukke av dem fordommene gjennom kunnskap. Disse 18-19 åringene vet ikke så mye om religion. Veldig mye er knyttet til fordommer og hva de tror folk står for, også går de litt i dybden og da ser man en kjempe forandring.

– Lærer 6

Hun opplevde dermed at fordommer elevene hadde hatt i begynnelsen av faget etterhvert forsvant, grunnet deres arbeid med å ta ulike perspektiver. Det kan altså argumenteres for at de fordommer elevene eventuelt viser i oppstarten av faget, kan brytes ned og bearbeides i møte med andre kompetansemål som for eksempel «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og etikk».

På bakgrunn av de to sistnevnte eksemplene, hvor fordommer om religion som utdatert og uvitenskapelig synes å være tilstedeværende i elevene, kan det være nærliggende å anta at elevene er påvirket av en sekulær-preget diskurs. Blant annet kan dette begrunnes med utgangspunkt i sitatet fra lærer 1, hvor hun understreker at «flere av besvarelsene var fordomsfulle». Lærer 6 viser imidlertid til hvordan bearbeiding med eksempelvis perspektivtakning kan bidra til at en slik diskurs kan nyanseres for elevene.

I en undersøkelse fra 2010 oppgir drøyt halvparten av befolkningen å ha en eller annen form for religiøs livsanskuelse eller identitet. Samtidig er det viktig å understreke at flere av disse nødvendigvis ikke deltar jevnlig i et religiøst fellesskap. Flere kan også være tilsluttet et trossamfunn til tross for at de ikke oppfatter seg som religiøse (Sødal m.fl. 2018, s. 102). Ifølge Urstad oppgir ca. 60% av sekulære unge voksne, som omfatter individer i alderen 18-30 år, at de er medlemmer av Den norske kirke og at de ble konfirmert der. Urstad påpeker dermed at sekulære unge voksne kan være tilhørende og praktiserende, men uten religiøs tro (Urstad 2017, s. 197).

En annen undersøkelse fra 2018 viser at om lag 13% av befolkningen ikke er tilsluttet noe tros- eller livssynssamfunn (Sødal m.fl. 2018, s. 103). Linda Woodhead (2013) omtaler denne gruppen som «the nones». I et klasserom hvor elevene kan representere et mangfold av befolkningen, vil det da som lærer være viktig å være klar over hvilken diskurs som råder blant elevene i ulike klasserom. Dette kan blant annet bidra til å forstå hvilke fordommer elevene har i møte med faget. Ifølge Anker m.fl. (2018) viser omfattende studier at religion betyr lite for mange ungdommer, men at det samtidig kan være veldig viktig for noen. Etersom undersøkelsen om unge sekulære voksne viser en vedvarende økning i antall sekulære, basert på årene fra 1991-2012 (Urstad 2017), kan det antas at sekulære verdier stadig øker blant ungdommer og dermed også blant elevgrupper.

I klasserom hvor elevgruppen består av et flertall sekulære ungdommer, kan dette medføre at en sekulær-preget diskurs blir dominerende. Skeie (2018, s. 49) påpeker blant annet at de dominerende stemmene i klasserommet kan ha en basis i maktforhold som finnes ellers i jevnaldningsgruppa. Videre forklarer han at den religiøse eller livssynsmessig dimensjonen i dette kan være knyttet til at enkelte grupper anses som upopulære eller at det å være religiøs eller livssynsmessig engasjert kan bli sett ned på (Skeie 2018, s. 49). Dette kan i sin tur medføre at disse elevene blir tause og at deres perspektiver dermed ikke kommer til orde. I forbindelse med dette trekker Skeie (2018, s. 50) frem idealet om safe space som en motvekt til at disse elevenes perspektiver uteblir eller begrenses i klasseromsdiskursen. Som nevnt (kapittel 3, s. 26) omhandler dette at utveksling av ideer i klasserommet er trygt og åpent nok til å inkludere alle slags perspektiver og posisjoner som kommer fra elevene. Gjennom å arbeide med slike grunnprinsipper for dialog i klasserommet kan dette bidra til at ulike perspektiver kan komme til orde uavhengig av hvilken diskurs som dominerer blant elevgruppen.

En annen konsekvens som trekkes frem i forbindelse med marginaliseringen av fagkunnskap om religioner, ble uttrykt av lærer 2, hvor hun anser et faglig grunnlag om de ulike religionene som en forutsetning for å kunne jobbe med dem i en samfunnsfaglig kontekst:

Jeg tenker jo at hvis de [elevene] faktisk skal bruke religionen og religionskunnskapen sin på mer samfunnsfaglige tema så må de jo likevel ha en del religionskunnskap for å gjøre det ordentlig, og det får vi ikke gjort ordentlig hvis vi skal prioritere etter hvordan læreplanen har lagt det opp. [...] For eksempel når vi skal ha om konflikter som kan oppstå i dag på grunn av religion så må de faktisk forstå en del, eller de må vite en del om religionene for å kunne ordentlig reflektere rundt det.

Dette eksempelet gjenspeiler i stor grad samme problemstilling som lærer 1 forklarte. Det synes altså å være en enighet blant lærerne om at elevene behøver et faglig grunnlag med kunnskap om ulike religioner for å kunne jobbe med dem i ulike kontekster.

5.2. Mål og mening – kompetansemålenes «åpenhet»

Kompetansemålene i LK20 er formulert på en slik måte at de kan oppfattes som å være veldig «åpne». Denne åpenheten refererer til at det er rom for tolkning, noe som også medfører større valgmulighet samt tolkningsarbeid. Dette gjenspeiler, som nevnt i kapittel 3 (s. 14) den oppfattede læreplanen som ifølge Goodlad (1979) er den enkelte undervisers fortolkning av læreplandokumentet. Dette nivået innebærer at lærerne med bakgrunn i kompetansemålenes formuleringer, må gjøre vurderinger basert på hvordan de tolker dem. Dette vil også være avgjørende for hvordan faget blir omsatt til praksis (jf. den gjennomførte læreplanen).

Eksempelvis er det første kompetansemålet formulert som «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam». Her sier målet hva elevene skal kunne gjøre ved bruk av verbene *presentere* og *sammenligne*. Deretter nevnes *sentrale trekk*. «Sentrale trekk» kan anses som å være en relativt vag samt lite konkret innholdsbeskrivelse, og kan dermed tolkes på veldig mange måter. Det kan være individuelt hva den enkelte lærer eller lærergruppe anser som å være sentrale trekk. Videre nevnes det at disse sentrale trekkene skal være hentet fra ulike religions- og livssynstradisjoner, formulert som *østlige* og *vestlige*, foruten om kristendom og islam som eksplisitt nevnes som to av tradisjonene. Det aktuelle kompetansemålet kan på bakgrunn av dette argumenteres for å være «åpent». En av lærerne, lærer 4, undret seg over hvor mange sentrale trekk det forventes at de skal inkludere, samt hvor mange østlige og vestlige tradisjoner det forventes at de skal ta utgangspunkt i. Vage innholdsbeskrivelser og «åpne» kompetansemål kan dermed medføre en del spørsmål blant lærerne.

Et annet eksempel er «analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk». Her sier noen av lærerne at det kan være stor forskjell mellom hvilke kilder som anses som relevante. Kilder som kategori kan i teorien omfavne et stort spekter av materiale. NDLA, som er et nettbasert læremiddel, og som flere av lærerne i dette prosjektet bruker,

omtaler eksempelvis kilder som «hellige skrifter, litteratur, kunst, videoer, filmer og andre tekster» (Aanesen 2022). Både lærer 1 og lærer 4 trakk dette kompetansemålet frem som svært omfattende. Lærer 4 utrykte i tillegg en tilsynelatende oppgitthet over hvordan de skal foreta valg i forbindelse med dette kompetansemålet:

Ulike kilder, det er jo hellige tekster da, men du har jo også, kunnskap altså, det kan også være kritiske tekster, altså det kan være alt mulig! Ulike kilder... det er veldig åpent.

– Lærer 4

De to overnevnte eksemplene gir et innblikk i hvordan noen av kompetansemålene i denne læreplanen er formulert, altså i form av vagere beskrivelser og mindre innholdsstyring. Det åpner som nevnt for tolkning, noe som kan medføre en forskjell mellom hva som blir vektlagt i ulike klasserom. Samtidig gir dette et handlingsrom for lærere til å velge hva de ønsker å sette fokus på i sin undervisning. Skeie (2020) forklarer, som nevnt i kapittel 3 (s. 16), at læreplanene generelt skulle etter intensjon bli vesentlig mindre omfattende og detaljerte enn tidligere. Samtidig understreker han hvordan dette gir en frihet til lærere både i form av metodefrihet samt innholdsfrihet (Skeie 2020, s. 424). Dette bidrar til et større didaktisk ansvar, hvor lærere, muligens i større grad enn tidligere, må reflektere rundt hva de inkluderer i sin undervisning. Samtidig er det da viktig at lærerne er klar over sitt ansvar. Skeie (2020, s. 422) trekker blant annet frem at faglig og fagdidaktisk dyktighet er en forutsetning for dette.

I forbindelse med kompetansemålenes åpenhet og tolkningsrom, er dette noe som også belyses i evalueringsrapporten *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020). I følge denne rapporten ser ikke fagfornyelsen ut til å ha ført til en styrking av innholdsdimensjonen i kompetansemålene for religion og etikkfaget. Karseth m.fl. (2020, s. 122) hevder i evalueringsrapporten at planen tvert imot plasserer seg i flere tilfeller på et mer overordnet nivå med mindre støtte til læreren i valg av faginnhold. Samtidig påpeker de at planen, på den andre siden, gir lærerne stor frihet og kan sies å uttrykke stor tillit til lærernes kompetanse og profesjonelle skjønn (Karseth m.fl. 2020, s. 122).

Ifølge Undheim og von der Lippe (2017, s. 22) kan valget av hvilke perspektiver som kommer frem og hvem som kommer til orde i religionsundervisningen, få stor betydning for hvordan de ulike religionene oppfattes av elevene. Eksempelvis kan en lærer, i det første

kompetansemålet «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam», velge å ta i bruk Ninian Smart sin dimensjonsmodell som utgangspunkt for å dekke kravet om at elevene skal sammenligne på tvers av ulike religionstradisjoner. Dette vil igjen medføre følger for hvordan elevene oppfatter religionene de skal forholde seg til i møte med det aktuelle kompetansemålet. Modellen er, som nevnt i kapittel 3 (s. 20), basert på en fenomenologisk forståelse av religion, der kristendommen er utgangspunkt for hvilke dimensjoner som blir vektlagt. En slik tilnærming vil gjerne bidra til andre oppfatninger, enn dersom denne sammenligningen hadde foregått på andre premisser. Dimensjonsmodellen synes uansett å fremdeles bli brukt av lærerne. Lærer 5 påpeker blant annet hvordan elevenes kunnskap gjerne blir overfladisk, ettersom kun et kompetansemål inkluderer sammenligning mellom ulike religionstradisjoner. Her trekker hun også frem at dimensjonsmodellen brukes:

Apropos det første kompetansemålet, altså sentrale trekk, det er litt diskusjon her på huset hvertfall, er det nok å kunne i livet til ungdommene, blir det for lite, må vi ikke gå litt mer i dybden på ting? For eksempel dette med de ulike dimensjonene som det kalles. Vi er jo litt innom de forskjellige men det blir jo veldig overfladisk da.

– Lærer 5

I hvert av kompetansemålene kan man si at det ligger en «bestilling» til grunn. Dette vil si at målet oppgir visse krav til hva som skal inkluderes. Fordi målene er såpass åpne med mulighet for tolkning, kan det dermed oppstå usikkerhet rundt hva målene faktisk ber om. Lærer 6 forklarte blant annet at det hadde oppstått en del uenighet rundt kompetansemålene på en fagdag for religionslærere i videregående skoler i Stavanger:

Vi hadde et møte på forrige fagdag med religionslærerne på videregående skoler i Stavanger. Da snakket vi en del om hvordan vi skal vektlegge de ulike kompetansemålene inn mot eksamen. Det var veldig store uenigheter. Noen av lærerne var veldig opptatt av at dette først og fremst er et religionsfag, ikke et samfunnsfag, og vi må vokte oss for å samfunnsrette det for mye. Andre var dypt uenige i det. Så denne læreplanen er nok litt overlatt til hver enkelt lærer sin tolkning.

– Lærer 6

Denne uenigheten reflekterer i stor grad hvordan målene kan tolkes i ulike retninger. Samtidig viser dette også til at flere lærere, ikke bare mine informanter, synes at faget utvikler seg i en samfunnsfaglig retning. Sitatet gjenspeiler tilsynelatende også en holdning om at faget burde unngå å bli for samfunnsrettet.

Et av spørsmålene som ble stilt i alle intervjuene var om noen av kompetansemålene oppleves som uklare i forhold til hva som faktisk inngår i målet. Alle lærerne svarte da at målene er tydelige på hva de ber om, og at de dermed ikke oppleves som uklare. Samtidig uttrykker flere at de er usikre på om det de anser som å inngå i målene samsvarer med målenes faktiske «bestillinger». Lærer 3 uttrykte dette følgende:

Dette er bestillingen, punktene med kompetansemål. Så må vi selv finne ut hva det egentlig betyr, og videreformidle det til elevene.

– Lærer 3

Flere av dem uttrykker altså en usikkerhet på om målet blir tolket riktig, i den forstand det er mulig å anse en tolkning som å være det. Selv om målene er tydelig formulert, slik lærerne presiserer, er det likevel et betydelig handlingsrom som kan føre til usikkerhet.

5.3. De «nye» målene

Jeg har i tidligere kapittel redegjort for endringene i kompetansemålene fra LK06 til LK20, som i korte trekk innebærer en reduksjon av antall mål og at målene ikke lenger plasseres i ulike kategorier. Flere mål har dog holdt fast ved innholdet og i varierende grad gjennomgått ulike endringer i henhold til formulering og vektlegging. Eksempelvis ville de tidligere kompetansemålene fra LK06; «gjøre rede for ulike retninger i religionen» samt «gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk» nå vært mest naturlig å inkludere i det ene kompetansemålet i LK20; «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam». Dette var også noe en av lærerne, lærer 1, trakk frem som en betydelig endring i fagets kompetansemål:

Den gamle læreplanen besto jo av læreplanmål som tok for seg kristendommen, islam og en valgfri religion, med en del punkter om det som elevene skulle lære. Den nye læreplanen har ikke den inndelingen, hvor hver enkelt religion har sine egne punkter. Det er et læreplanmål... ja "presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam." Så veldig mye av den gamle læreplanen er i det ene punktet der. Så er det jo litt lengre nede hvor du skal innom forskjellige emner også skal du knytte det til religioner, men ja, så det var der jeg fikk hakeslepp rett og slett. Det som var 75% av den forrige læreplanen, omtrent, er et læreplanmål i den nye.

Sitatet gjenspeiler en tolkning som også flere av de andre lærerne påpekte, nettopp det at store deler av faget slik det var tidligere, nå nærmest er «klumpet sammen» til et enkelt kompetansemål. Evalueringsrapporten av fagfornyelsen *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020) kommenterer også hvordan det første kompetansemålet «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam», er lagt på et overordnet nivå og kan sies å romme flere kompetansemål fra LK06 (Karseth m.fl. 2020, 122). Samtidig er det viktig å understreke at flere av de kompetansemålene som tidligere var underlagt kategoriene «kristendommen» og «islam og valgfri religion», ikke nødvendigvis må inngå i kun det første kompetansemålet, men også kan knyttes til andre kompetansemål i den nye læreplanen. Eksempelvis var et av målene under kategorien kristendommen: «tolke noen av religionens sentrale tekster». Med utgangspunkt i NDLA sin definisjon av kilder som «hellige skrifter, litteratur, kunst, videoer, filmer og andre tekster» (Aanesen 2022), kan det tidligere kompetansemålet argumenteres for å kunne inngå i det nåværende kompetansemålet: «analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk», på det grunnlag at tekster kan forstås som en kilde til kunnskap. Ved å begrense mye av den tidligere læreplanen til mer eller mindre et kompetansemål gir dette også muligheten til å jobbe mer med de «nye» målene.

I tillegg til de omformulerte målene var det i flere av intervjuene en betydelig vektlegging av de «nye» målene. Ettersom ingen av læreplanens kompetansemål er identiske med de i LK06, kan alle anses som nye. Når lærerne snakker om de «nye» gjelder det derimot ikke alle kompetansemålene, men kun et utvalg. Det de refererer til er de målene som introduserer nye temaer som tidligere ikke har vært tilstede i faget. Målene som gjentakende trekkes frem er «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur», «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdspørsmål», «drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling» og «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering». De nevner at målene nødvendigvis ikke er nye i forbindelse med hva de tidligere har gjort i undervisningen, men at disse nå har blitt stadfestet som mål elevene skal kunne vurderes i.

Når lærerne ble spurt om hva de anser som de mest fremtredende endringene i fagets kompetansemål var det blant annet disse nye som ble trukket frem. Lærerne anser altså disse målene som å utgjøre en av de viktigste forskjellene mellom nåværende og tidligere kompetansemål i faget. I tillegg ble disse trukket frem som en viktig del av årsaken til hvorfor lærerne syntes faget nå var enklere å gjøre aktuelt, samt virkelighetsnært for elevene. Blant annet begrunnet lærer 2 dette med utgangspunkt i kompetansemålet «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur»:

De mest fremtredende endringene i kompetansemålene er vel det at man demper religionens plass og løfter frem mer samfunnsfaglige og dermed kanskje aktuelle emner. Det er kanskje lettere å gjøre det aktuelt både samfunnsfaglig, men også i elevene sitt liv, at det er noe de kjenner igjen. Blant annet dette her med populærkultur, og hvordan det bruker religion. Da krysses jo litt dette religionsvitenskapelige med det mer aktuelle som elevene kjenner seg igjen i. Så det synes jeg er et læreplanmål som kan være gøy å jobbe med. Så jeg synes absolutt at det er enda lettere å gjøre det aktuelt for elevene enn det var før.

– Lærer 2

Flere av lærerne forklarte at de tidligere hadde inkludert medier og populærkultur i sin undervisning, selv om det da ikke hadde vært formulert som et læreplanmål. Eksempelvis nevnte fem av dem at de tidligere hadde brukt medier og populærkultur i undervisningen. Fire av de fem som nevnte at de hadde brukt dette i undervisningen tidligere var positive til at det nå var formulert som et læreplanmål og syntes dette var et spennende mål, både for å variere undervisningen, men også for elevenes del. Den siste, lærer 6, forklarte derimot at hun opplevde dette kompetansemålet som vanskelig. Dette begrunnet hun med at de ikke hadde funnet mye konkret stoff som også treffer elevene. I tillegg mente hun at både lærebøkene og NDLA ikke var veldig gode ressurser når det gjaldt dette målet:

Jeg har sett i de nye religionsbøkene, og jeg syntes egentlig ikke noen av dem dekket det på sånn supert vis. Så da var det NDLA, men det var ikke særlig spennende det som stod der. Det var veldig teoretisk. Så det målet synes jeg det er litt vanskelig å finne veldig aktuelt og interessant stoff på, som faktisk også sier dem noe og som har et tydelig budskap.

– Lærer 6

Ellers ble også de andre målene nevnt. Målet «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og etikk» vil jeg komme tilbake til i neste kapittel (6.2.2 – *Å ta andres perspektiv*). Noen av lærerne løftet også frem målet «drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling» som et ganske samtidsrettet mål. Blant

annet fordi den teknologiske utviklingen anses som en stor del av den generelle samfunnsutviklingen, hvor teknologi stadig tar større plass. I tillegg er dette spesielt tilstede i elevenes verden hvor teknologi er noe de aller fleste av dem i stor grad forholder seg til.

Lærer 6 påpeker at hun har opplevd at elevene liker å arbeide med dette målet:

Jeg tror det er lurt at de har kommet med disse nye kompetansemålene. Jeg tror elevene liker det og jeg tror jo det er viktig å vise hvordan man kan trekke alt dette inn i dilemmaer som de står ovenfor i samfunnet i dag. Så ikke bare snakke om det som skjedde for 1000 år siden. Det blir aktuelt for dem, særlig gjerne da i møte med den teknologiske utviklingen, noe jeg har opplevd at elevene liker.

– Lærer 6

Til slutt vil jeg også trekke frem målet «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering». Dette målet ble nevnt av blant annet lærer 5, som forklarte at det åpner for muligheten til at elevene kan være uenige med forbehold om at dette ideelt sett skal foregå innenfor trygge rammer. Samtidig understrekte hun at flere av elevene uttrykker at de er redde for at de skal krenke andre, og at målet dermed kunne være noe utfordrende å arbeide med i klasserommet.

Ifølge von der Lippe (2013, s. 25) kan ungdommers måte å snakke om religion på relateres til overordnede makrostrukturer i samfunnet. Hun konkluderer med at språket deres i stor grad er påvirket av dominerende diskurser i det norske samfunnet, som de blant annet får gjennom media og politiske debatter. Lærer 5 knytter tilsynelatende denne krenkelses-frykten til den såkalte «woke-kulturen» som i senere tid har vært fremtredende blant annet i sosiale medier (Duffy m.fl. 2022):

Det er stort sett mye, eller grei, muntlig aktivitet, men de er veldig redde for å krenke andre. Apropos den woke-kulturen som er. Vi vet at det sitter elever med ulike livssyn i klassen og man er redd for, har de [elevene] uttrykt, å krenke noen eller si noe feil.

– Lærer 5

«Woke» betyr ganske enkelt «våken». Fra 1960-tallet har det betydd «velinformert», men har nylig blitt svært fremtredende i betydningen «varsling mot rasemessig eller sosial diskriminering og urettferdighet» (Cresswell 2021. Oversatt av forf.). En undersøkelse gjort i Storbritannia viser til hvordan «being woke» og «cancel-culture» er begreper som siden 2020 har hatt en stor vekst i folks bevissthet (Duffy, B. m.fl. 2022). På dette grunnlag kan det

tenkes at elevenes holdninger samt språk er påvirket av det økte fokuset på woke- og kansellerings-kulturen som de sannsynligvis eksponeres for, blant annet gjennom sosiale medier. Lærer 5 påpeker videre at elevene ikke skal krenke andre, men at det samtidig må være rom for å uttrykke sine meninger, som blant annet kan innebære å si noe «feil»:

Altså vi skal ikke krenke noen, det må være lov å si feil. [...] Jeg tenker at det er bedre at det kommer opp i klasserommet, så kan vi diskutere det, enn at de går ut på gaten og liksom sprer det.

– Lærer 5

Som nevnt i kapittel 3 (s. 25) påpeker Iversen (2017) at uenighet ikke trenger å være en trussel for fellesskapet, men at undertrykket uenighet derimot kan medføre at gruppen blir mindre trygg, noe som igjen kan lede til at ulik informasjon og stemmer ikke kommer frem. Dette samsvarer i stor grad med lærer 5 sin understrekning om at det må være lov å si feil i klasserommet. Dette kan også knyttet til konseptet om «safe space», som omhandler at læringsmiljøet må trygges for at elever skal kunne snakke åpent sammen, og for at de skal være sikret å møte respekt (Hauan & Anker 2021, s. 89). Iversen (2017) peker også på hvordan religionsundervisningen kan være en arena for å øve opp ferdigheter i samarbeid, argumentasjon, selvrefleksjon og karakterstyrke som medborger, noe som er nyttig i prosessen av å danne og utdanne demokratiske medborgere, som en del av skolens overordnede målsetting.

5.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å analysere samt drøfte hvordan lærerne oppfatter religion og etikk-faget, med utgangspunkt i deres tolkninger av kompetansemålene samt hvilke kompetansemål som har vært mest fremtredende for en endring i faget. Deres tolkning av målene har gitt innsikt i hvordan dette bidrar til en helhetlig oppfatning av faget som i hovedsak handler om at faget i LK20 oppfattes å være mer samfunnsfaglig enn tidligere.

Kompetansemålene som virker å være mest fremtredende for fagets helhetlige oppfatning er det første kompetansemålet «presentere og sammenligne sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» i tillegg til de «nye» målene; «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur», «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og

verdispørsmål», «drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling» og «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering».

I tillegg til den samfunnsfaglige utviklingen av faget, virker det også som at faget oppleves «åpnere» enn før. Dette begrunnes i målenes mindre konkrete innholdsbeskrivelser. Som en følge av dette har lærerne fått både større innholdsfrihet og metodefrihet. Samtidig viser de til en viss usikkerhet om deres tolkninger faktisk samsvarer med det som er tenkt skal inkluderes i disse målene, noe de refererer til som «kompetansemålenes bestillinger».

6. Analyse II: Praktisering av fagets kompetansemål

I dette kapitlet vil jeg analysere hvordan lærerne forteller at de underviser i faget, med utgangspunkt i deres tolkninger av kompetansemålene. Hvordan faget struktureres, hvilke læremidler som brukes og hvordan planlegging foregår vil gi et bilde av hvordan faget praktiseres. Jeg vil også inkludere lærernes erfaringer med vurdering knyttet til de nye kompetansemålene, både de vurderinger som inngår i å sette standpunkt karakter i faget og som eksamensvurdering.

6.1 Undervisning

I denne oppgaven er et av hovedspørsmålene innvirkningen av de nye kompetansemålene på lærernes undervisning. Når lærerne ble bedt om å reflektere rundt hvordan deres undervisning har endret seg som følge av ny læreplan, mente flere at de ikke kunne identifisere noen merkbare forskjeller mellom deres undervisning nå sammenlignet med tidligere. Gjennom deres svar på andre spørsmål ble det derimot åpenbart at den nye læreplanen har bidratt til visse endringer i deres undervisning, samt praktisering av faget generelt.

I denne delen av kapitlet vil jeg analysere lærernes refleksjoner rundt selve undervisningen samt planleggingen av undervisning i henhold til ny læreplan. Dette innebærer hvordan de strukturerer faget, hvilke læremidler som tas i bruk, hvordan de vektlegger ulike deler av faget og til slutt deres planleggingsarbeid.

6.1.1. *Temabasert eller religionsbasert*

Ved innføringen av den nye læreplanen ble det en form for omstrukturering i fagets kompetansemål. Slik jeg har nevnt i tidligere kapitler var den tidligere læreplanens kompetansemål inndelt tematisk, altså i ulike kategorier med overskrifter basert på hvilket tema kompetansemålet skulle omhandle. I den nye læreplanen derimot, er alle kompetansemålene samlet. Denne skiftningen i målene har blant annet ført til at lærerne nå har opplevd at de må velge mellom en «religionsbasert tilnærming» og en «temabasert tilnærming» til faget. En religionsbasert tilnærming er hvor religionen er utgangspunktet og ulike emner trekkes inn. En temabasert tilnærming, derimot, er hvor temaet er utgangspunktet og ulike religioner trekkes inn. Disse to formene for inndeling, samt begrepene *temabasert* og

religionsbasert, er slik noen av lærerne selv formulerte seg i intervjuene. Det var med andre ord ikke alle lærerne som brukte disse formuleringene, men alle snakket om en slik struktur uten å nødvendigvis omtale det som temabasert og religionsbasert. Eksempelvis uttrykket lærer 6 det slik:

Sensoren min hadde nok hatt mer fokus på det tematiske, [...], mens jeg har hatt mer fokus på å ta religionene som utgangspunkt.

– Lærer 6

Jeg har på bakgrunn av denne inndelingen valgt å ta i bruk begrepene temabasert og religionsbasert som to hovedstrukturer i faget. Videre i oppgaven vil jeg referere til disse strukturene med utgangspunkt i den overnevnte beskrivelsen av hva de innebærer.

Alle lærerne mente at målene nå, i større grad enn tidligere, baserer seg på ulike temaer hvor religioner og livssyn kan trekkes inn i målet dersom de anses relevante. Blant annet nevnte lærer 1 dette som den største forskjellen mellom LK20 og LK06:

Den største forskjellen er at i den gamle læreplanen så var det et mål i seg selv å lære om religionene. Utgangspunktet var religionen, også skulle du lære om visse punkter i den religionen. Det som er nytt nå er at du skal lære om visse ting, også skal du knytte det til religionene der det er relevant. Så fokuset er skiftet fra religionen til emnet. Nå fokuserer man på et emne og trekker inn religioner, mens før fokuserte man på en religion og trakk inn emner.

– Lærer 1

Uavhengig av dette, var det ikke alle lærerne som valgte å strukturere faget slik. Målene legger ikke opp til at man *må* strukturere etter ulike tema, men tilrettelegger i stor grad for at det *kan* gjøres slik. Den tidligere inndelingen av kompetansemålene førte til at kategorien ble utgangspunktet for undervisningen, og ulik tematikk basert på kompetansemålene ble inkludert. I kategoriene «kristendommen» og «islam og en valgfri religion» ble da religionen utgangspunktet for undervisningen. Eksempelvis var et av kompetansemålene under kategorien kristendommen «drøfte kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller». Tematikken kjønn og kjønnsroller ble da trukket inn i undervisningen av kristendommen, i motsetning til dersom man skulle ha drøftet kjønn og kjønnsroller i ulike religioner, og kristendommen kunne blitt trukket inn som et av flere eksempler.

Om faget skal være temabasert eller religionsbasert er det ikke et fasitsvar på. Lærerne som har blitt intervjuet i dette prosjektet har heller ikke samme tilnærming til dette. Blant de seks som ble intervjuet, underviser 4 av dem temabasert hele året, mens 2 av dem underviser religionsbasert i første termin, for deretter å bytte til temabasert i andre termin. Lærer 4, som bytter struktur underveis i året, begrunnet dette blant annet med at hun ser det nødvendig å innledningsvis etablere et faglig fundament for å videre kunne jobbe temabasert.

Det er veldig vanskelig å ha temabasert hvis de ikke har litt kunnskap om religioner fra før av. De har jo ikke hatt religion siden de gikk på ungdomsskolen, og vi vet ikke hva de kan allerede. Derfor har vi valgt nå å dure litt gjennom religionene i første halvår, og neste halvår har vi temabasert.

– Lærer 4

Alle lærerne hadde undervist religionsbasert med utgangspunkt i LK06. Dette var også noe den læreplanen la opp til ettersom kompetansemålene var inndelt i ulike kategorier. Nå hadde derimot fire av lærerne valgt en ny tilnærming hvor de snudde om på denne strukturen. De som nå underviser temabasert er lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 5. De resterende to, lærer 4 og lærer 6, hadde valgt å holde seg til tidligere struktur i første termin, men tilføyd de nye temaene, slik at alle kompetansemål ble ivaretatt. Alle lærerne hadde dermed gjennomgått endringer i forbindelse med tematikken og innholdet i faget, uavhengig av hvilken struktur som ble brukt i undervisningen. Dette reflekterer også Stenhouse (1975) sin læreplanteori som påstår at nytt innhold og ny undervisningspraksis nærmest er en unngåelig konsekvens av nye læreplaner. Dette begrunner han med at læreplanutvikling oversetter ideer til praktiske forhold i klasserommet og dermed hjelper læreren til å styrke sin praksis ved å teste ideer systematisk og gjennomtenkt (kap 3, s. 15).

Denne inndelingen av hvordan faget kan struktureres, åpner for en drøfting rundt hvorvidt de ulike tilnærmingene har noen følger for elevenes læring. Dette kan knyttes til spørsmål rundt representasjon av religion. Som nevnt i kapittel 3 (s. 18) kan valget av hvilke perspektiver som kommer frem og hvem som kommer til orde i religionsundervisningen ifølge Undheim og von der Lippe (2017) få stor betydning for hvordan de ulike religionene oppfattes av elevene. I en religionsbasert tilnærming hvor religionene er utgangspunktet for undervisningen, kan dette bidra til en forsterkning av verdensreligionsparadigmets plass i faget. Dette er så klart avhengig av hvilke religionstradisjoner som trekkes frem, men med utgangspunkt i de nye lærebøkens tilnærming er det altså disse religionene som vektlegges.

En konsekvens av dette kan være, som Andreassen (2016, s. 91) også påpeker, at disse religionene settes i en særstilling fremfor andre og signaliserer en enhet som ikke viser til mangfold innad i religionene som omtales.

Basert på hvordan man legger opp undervisningen vil jeg argumentere for at de to tilnærmingene, temabasert og religionsbasert undervisning, kan resultere i bortimot likt læringsutbytte. Undervisningen må i et slikt tilfelle ha vært innom de samme religionene og den samme tematikken. Tematikken er i stor grad styrt av læreplanen, men hvilke religioner som skal inkluderes er mer vagt. De aller fleste av kompetansemålene never kun religion som en fellesbenevnelse, enten som «religion» eller «religioner», noe som nødvendigvis ikke gir læreren en indikasjon på hvilke det er snakk om. Som nevnt i kapittel 3 (s. 19), påpeker Andreassen (2016) at verdensreligionsmodellen lenge har vært utgangspunktet for skolefagene. Det kan derfor være nærliggende å anta at religion nevnt i fellesbenevnelse, uten å konkretisere hvilke tradisjoner, kan medføre at det fort blir noen av «verdensreligionene» som presenteres. Med utgangspunkt i et bortimot likt læringsutbytte, er forskjellen mellom de to tilnærmingene at man i en temabasert tilnærming flytter fokuset en del frem og tilbake mellom religionene, men har et overordnet tema over en delvis lengre periode. Mens i en religionsbasert tilnærming er dette snudd på hodet; man flytter fokuset en del frem og tilbake mellom ulike temaer, men har en overordnet religion over en lengre periode.

Et interessant funn i intervjuene var at det så ut til å være en sammenheng mellom lærernes tilnærming og deres valg av lærebok. De fire som nå underviste temabasert hadde valgt å ta i bruk *Religion og etikk* av Aschehoug. Av de to andre hadde en av dem tatt i bruk *Religion og etikk* av Cappelen Damm, mens den andre hadde tidligere lærebok *I samme verden* av Cappelen Damm fra 2013. På grunn av denne sammenhengen og lærebokens påvirkning på faget i praksis blir det derfor naturlig å undersøke dette nærmere. I tillegg har lærebøker ifølge Andreassen (2014, s. 2), ofte stor innflytelse på selve undervisningen i skolesammenheng, noe som er særlig interessant å undersøke i en overgangsperiode mellom læreplaner. Lærernes refleksjoner rundt valg av lærebok og bruken av denne blir derfor et viktig aspekt å se nærmere på.

6.1.2. Bruk av lærebøker

Som følge av ny læreplan har to forlag utgitt nye lærebøker. Disse er Aschehoug og Cappelen Damm. Lærer 5 var en av de fire som hadde valgt å ta i bruk Aschehoug sin nye bok. Hun forklarte hvordan valget landet på denne boken ved å sammenligne den med Cappelen Damm sin nye lærebok:

Vi bruker boken til Aschehoug og grunnen til at vi valgte den var fordi vi syntes Cappelen sin lærebok ikke hadde gjort de endringene i like stor grad som vi så i læreplanen. Vi syntes derfor at læreboken til Aschehoug passet bedre til det som kompetansemålene gjorde av endringer. Vi trenger ikke å bruke læreboken, det er jo veldig mange ressurser nå, men det er likevel en troverdighet i det som lærebøkene gjør.

– Lærer 5

Flere av lærerne forklarer hvordan de og deres med-religionslærere på skolene sammenlignet disse to bøkene i prosessen av å kjøpe inn nye lærebøker. De fire som hadde valgt å ta i bruk Aschehoug forklarte at de mente denne i større grad enn Cappelen Damm hadde formet seg til å passe de nye kompetansemålene. Lærer 1 forklarte at hun først argumenterte for å ta i bruk Cappelen Damm sin bok, men etter å ha sett gjennom de nye kompetansemålene hadde endret mening:

Jeg mente vi skulle bestille en bok fra Cappelen Damm. Så var det en kollega av meg som ville bestille denne fra Aschehoug. Da satt vi og diskuterte fordeler og ulemper, og så litt på det vi hadde fått vite om disse lærebøkene. Så sjekket jeg læreplanen, og da sa jeg til de andre «jeg trekker tilbake forslaget mitt, fordi vi har fått et helt nytt fag», og den læreboken til Cappelen Damm, den er basert på det gamle faget. Så vi bestilte denne fra Aschehoug.

– Lærer 1

Troverdigheten til lærebøker som lærer 5 trakk frem i tidligere sitat samsvarer med tidligere forskning som viser til hvordan læreboken anses som den viktigste ressursen for flertallet. Som nevnt i kapittel 3 (s. 31), har det ifølge Imsen (2020) vært sagt at læreboka er den egentlige læreplanen, fordi læreren vanligvis følger denne. Det påpekes også av Andreassen at lærebøker anses som troverdige kilder til godkjent kunnskap og informasjon (Andreassen 2014, s. 9). På bakgrunn av dette er det ikke underlig at tilnærmingen til faget i stor grad styres av lærebøkene. Samtidig trekker lærer 4 frem hvordan hun ikke alltid finner det enkelt å få bokens tilnærming til å samsvare med læreplanens struktur:

Vi synes det er litt krevende å forholde oss til den nye planen. Det er veldig mye bra i den, men det er veldig mye som går over i hverandre, så det er litt vanskelig å få struktur på stoffet. Vi har læreboken [Cappelen Damm] som har valgt en struktur, også har vi punktene i læreplanen. Vi får ikke dette helt til å gå i hop alltid.

- Lærer 4

Sitatet over viser hvordan lærebøkene ikke bare fungerer som støtte, men også kan medføre forvirring. Læreren peker også på hvordan de gjerne forsøker å få lærebøkens struktur til å samsvare med læreplanens kompetansemål, noe som antyder at læreboken ikke følges blindt, uten at dette ses i kontekst av kompetansemålene. Dette er noe Andreassen (2016, s. 88) påpeker som viktig. I dette tilfellet opplever læreren situasjonen som krevende, ettersom hun selv ikke synes lærebokens struktur og kompetansemålene samsvarer fullstendig.

Bøkene fra Aschehoug og Cappelen Damm har valgt noe ulike tilnærminger i møte med de nye kompetansemålene. Aschehougs bok består av 30 kapitler. Disse er kategorisert under fire ulike hoveddeler: (1) å studere religioner og livssyn, (2) filosofi, humanisme, etikk og religionskritikk, (3) religion og livssynsmangfold, og (4) religion, livssyn og samfunn. Religionene som har blitt tildelt egne kapitler i boken er hinduisme, buddhisme kristendom og islam. Disse 4 kapitlene av de 30 som boken utgjør, tilsvarer cirka 13% av innholdet. Det er dermed ikke mye av boken som retter seg direkte mot enkelte religioner. Boken fører i stor grad en tematisk tilnærming til faget, hvor ulike temaer introduseres med en inkludering av enten spesifikke religioner eller religion som fenomen.

Cappelen Damms bok på sin side består av færre kapitler, nærmere bestemt 11. I denne boken legges det større vekt på ulike religioner, hvorav 5 kapitler er dedikert til ulike religioner. Dette utgjør cirka 45% av bokens innhold. Religionene som har egne kapitler er kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme. I tillegg har humanisme og humanetikk et eget kapittel. Utover dette er kapitlene «religion, livssyn og etikk», «religion i populærkulturen og nyreligiøsitet», «filosofi», «etikk» og «identitet».

Elevenes kunnskaper om og holdninger til religion preges blant annet av lærebøker, noe som er knyttet til lærebøkens presentasjon og representasjon av religion. Som nevnt i kapittel 3 (s. 30) omtaler Andreassen (2014) slike tekster som «power texts» ettersom de formidler bestemte ideer og verdier. Ifølge Undheim og von der Lippe (2017, s. 22-23) fikk forlagene og lærebokforfatterne under LK06 stor makt i utvelgesprosessen rundt hva som ble valgt

inn, men også hva som ble valgt bort. Dette på grunn av at kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 var åpne. På grunn av Kunnskapsløftet 2020 sine kompetansemål som enda mer åpne enn tidligere, er dette fremdeles gjeldende.

De fleste av lærerne, nærmere bestemt fem av dem påpeker lærebokens verdi som støtte i faget. Lærer 1, som er en av disse fem, understreker blant annet hvordan lærebøkene, spesielt i fag hvor kompetansemålene er «åpne», ofte legger føringer for fagets innhold:

Når læreplanen er mindre spesifikk så overlates en del av det arbeidet til lærerne. Så det som skjer, tror jeg, i mange tilfeller, er at da vil lærebøkene legge veldig kraftige føringer for innholdet i faget. Det er jo igjen i strid med formålet til fagfornyelsen. Så der har du en ironisk situasjon. For hele poenget her er jo at elevene skal være mer utforskende og de skal finne ut av ting. Vi skal ikke lenger bare følge en oppskrift i en lærebok. Men ironisk nok er det det som ofte kommer til å skje. Vi har behov for struktur og vi må ha en helhetlig fremstilling av faget. Det finner vi i lærebøker.

– Lærer 1

Læreren understreker i dette sitatet hvordan en mindre spesifikk læreplan ofte kan medføre at læreboken blir styrende for innholdet i faget. Andreassen (2016, s. 88) forklarer hvordan lærebøker allerede har foretatt de bearbeidinger som skal gjøres i henhold til læreplanmålene. I en slik situasjon, hvor planen oppleves lite konkret, i tillegg til det store tids- og arbeidspresset som Tallaksen og Hodne (2014) påpeker som en del av planleggingsfasen, kan læreboken bli en nødvendig støtte. På tross av lærebokens troverdighet og dens åpenbare støtte i planleggingsarbeidet, forklarer Andreassen (2016, s. 88) at lærere aldri burde akseptere den bearbeidningen helt blindt. I sitatet ovenfor ønsker jeg også å særlig understreke lærerens oppfatning om at poenget med faget nå er at elevene skal være utforskende. Som nevnt i kapittel 3 (s. 28-29) er utforskning blitt en større del av både religion- og livssynsfaget men også i skolen generelt. Dette kan kobles opp mot det overordnede prinsippet i LK20 om dybdelæring.

6.1.3. Tid vs. mengde

Med fokuset allerede rettet mot dybdelæring ønsker jeg å vise til et aspekt som særlig utpekte seg i intervjuene, nemlig forholdet mellom fagets tid og mengde. Dette var noe alle lærerne trakk frem som utfordrende i arbeidet med disse kompetansemålene. Slik faget er lagt opp, skal de 14 kompetansemålene som faget består av, gjennomgås og arbeides med i en

tidsramme på tre timer i uken. Tilsvarende 84 timer totalt i løpet av skoleåret. Dette var det flere av lærerne som mente ikke var nok tid.

Jeg synes at det er mange læreplanmål, og de er ganske ambisiøse en del av dem, og vi får for liten tid til å gjøre det ordentlig. Det står ikke helt i forhold til antall timer. Det er jo et tre-timers fag. Så hvis vi skal gjøre alt dette, virkelig analysere, utforske, diskutere og alt dette her, så er det ganske tidkrevende og det er ikke tid til alt rett og slett.

– Lærer 2

I sammenligning med LK06 som besto av 32 kompetansemål, har faget gjennomgått en reduksjon. Samtidig peker lærerne på at målene nå, i større grad enn tidligere, oppleves mye større, i den forstand at de nå rommer en hel del mer enn tidligere. Det handler altså ikke bare om antall mål, men hvor mye hvert enkelt mål skal romme. Som nevnt tidligere synes det å være en felles opplevelse blant lærerne at flere av de tidligere kompetansemålene i LK06 nå er nærmest er hopet sammen til et enkelt kompetansemål. Lærer 1 eksemplifiserte hvordan målene nå oppleves «større», med utgangspunkt i kompetansemålet «analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner livssyn og etikk»:

Man blir bedt om å gjøre ganske mye på hvert kompetansemål. For eksempel «ulike kilder til kunnskap om religioner livssyn og etikk». Først og fremst, religioner, der er jo et massivt område, dette er jo flertall så da må du inn på flere religioner. Deretter livssyn, der må vi også innom flere, og til slutt etikk. Så må alt dette knyttes til ulike kilder. Det er ganske mye. I tillegg skal de klare å analysere og vurdere dette. Så det ene kompetansemålet her er jo massivt, bare det. Jeg kunne brukt mange uker på det, men det har jeg ikke tid til. Så antallet kompetansemål har blitt redusert, men de har pratet mye mer i hvert eneste.

– Lærer 1

For å skulle kunne rekke over alt det som kompetansemålene ber om, er det flere av lærerne som peker på hvordan undervisningen dessverre står i fare for å bli delvis overfladisk. Samtidig er en sentral del av Kunnskapsløftet 2020 dets vektlegging av dybdeløring i fagene. Det som viser seg problematisk i henhold til dette er disse tre faktorene i samspill, altså tid, mengde og dybde. Lærerne har i flere av intervjuene uttrykt at de i dette faget ikke rekker å dvelle ved de ulike kompetansemålene, men heller at de til en viss grad må skynde seg litt gjennom dem for å få dekket over alle.

Jeg føler ikke jeg får tid til alt. Tre timer i uken er alt for lite til religionsfaget tenker jeg. Så det er derfor vi tråler litt gjennom, misforstå meg rett, vi prøver så godt vi kan, men selv om

det er færre kompetansemål så er det jo enormt mye kunnskap og refleksjon. Det er liksom utforske, reflektere, drøfte, diskutere, altså jeg vet ikke om jeg har klart det som lærer.

– Lærer 5

Dette motvirker til en viss grad det sentrale målet om dybdelæring i fagene. Ifølge NOU-en *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (2015:8, s. 14) dreier dybdelæring seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dette innebærer en skiftning fra *breddelæring* til *dybdelæring*. Ifølge Thuen (2017, s. 212) har breddekunnskapens idé røtter i en encyklopeditradisjon, hvor den sentrale tanken handler om at jo mer faktakunnskap elevene er i besittelse av, jo bedre rustet var de for voksenlivet som samfunnsborger. Breddelæring kan også gjerne omtales som overflatelæring.

Dybdelæring innebærer, ifølge Sødal m.fl. (2018, s. 75) en omfattende læringsprosess, der elevene går grundigere og bredere inn i temaene det undervises om, og der de blir aktivt skapende i sin egen kunnskapstilegnelse. Dette i motsetning til overflatelæring, hvor elevene i stor grad forblir passive ved at de først får overført en gitt mengde kunnskap fra lærer eller lærebok, som de så blir bedt om å reprodusere (Sødal m.fl. 2018, s. 75).

Tid i faget er det som trekkes frem som den negative faktoren. Lærerne ønsker altså ikke å ta bort noen av kompetansemålene ettersom de ser dem alle som viktige for fagets helhet. Tiden, mengden og dybden, blir til sammen en oppskrift på et fag hvor dybden, uheldigvis, ofte blir nedprioritert til fordel for tiden og mengden. Lærerne som ble intervjuet utrykte at de heller skulle hatt mer tid, slik at de kunne undervist i fagets kompetansemål med en viss faglig dybde.

Hvis jeg skal gå så langt, i den dybden så rekker jeg ikke å dekke alt dette her [peker på kompetansemålene], men jeg har ikke fått nok tid. Jeg har ikke fått mer tid til å gjøre noe med dette. Hvis jeg skulle klart å gjøre det som jeg blir bedt om å gjøre nå så måtte det ha vært et større fag, eller så måtte de bedt meg om å gjøre mindre.

– Lærer 1

Som nevnt i kapittel 3 (s. 28) er en indikator på «dyp læring» ifølge Bråten og Skeie (2020) når elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper, samt organiserer sin egen læring i

samsvar med sitt eget verdensbilde. Dette er i motsetning til å huske fakta og gjennomføre prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor, som overflatelæring innebærer. Som nevnt ovenfor, er dybdelæring en omfattende læringsprosess, der elevene blir aktivt skapende i sin egen kunnskapstilegnelse. Dette kan knyttes til den nye vektleggingen av utforskning i faget:

Det mye sånn utforskning. Utforske, ja det la vi merke til, at det var helt nytt det ordet. Utforske... det tror jeg ikke det sto i den gamle. Det husker jeg også vi la merke til en av de første gjennomgangene, og det syntes vi var gøy. Men det krever en viss, det krever motivasjon, og det krever en viss, hva skal vi si, faglig nivå hos elevene for at de skal klare den prosessen da.

– Lærer 4

Utforskning har i LK20 blitt fremhevet som en viktig ferdighet ikke bare for skolens religion- og livssynsfag, men også på et overordnet nivå. Blant annet er utforskning en av de aspektene som omtales i læreplanens overordnede del. Her beskrives det at «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet 2017a). I religion og etikk-faget er dette fokuset blant annet synlig gjennom kjerneelementet: «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder». I dette kjerneelementet vektlegges det at elevene skal kunne undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder (Kunnskapsdepartementet 2019a).

I forbindelse med en utforskende tilnærming løfter Aukland (2022) konseptet om *å lære hvordan*. Han forklarer at *å lære hvordan* kan være en forutsetning for utforskende arbeidsmetoder i undervisningen. En annen tilnærming i forbindelse med utforskning er en metodikk kalt UtForskerne (RE-searchers). I en slik metodikk skal det legges til rette for at elevene kan utforske religion på ulike måter.

I tillegg til de to overnevnte tilnærmingene til utforskning vil jeg også trekke frem det Robert Jackson betegner som fortolkende tilnærming (interpretive approach). Jeg har i tidligere kapittel (kap. 3, s. 24-25) redegjort kort for denne tilnærmingen. Hovedsakelig innebærer en slik tilnærming at man i en tolkningsprosess, lærer både *om* og *av* den andres religion samtidig. Jackson fremhever også hvordan dette gjøres med utgangspunkt i sammenstillingen «individ – gruppe – tradisjon» for å få frem kompleksiteten i en religion. I en slik tilnærming vil elevene da kunne utforske religion med utgangspunkt i en veksling mellom

innenfraperspektivet og eget perspektiv. Samtidig understreker lærer 4 i sitatet ovenfor hvordan dette krever et visst faglig nivå hos elevene.

I forbindelse med utforskning som en ny del av religionsfagets vektlegging, er det basert på eksemplene ovenfor flere ulike tilnærminger til dette. På tross av at ulike tilnærminger i stor grad tilrettelegger for å kunne utforske som en del av dybdelæring, kan det derimot ikke oppnås dersom lærerne ikke finner tid til dette. Som nevnt, trekker de frem at mengden de skal gjennomgå i form av innhold medfører at tiden ikke strekker til for å også kunne gå i dybden. Det kan samtidig unders over om tilnærmingene overfor legger til rette for å kunne utforske samtidig som mengden i form av innhold fremdeles kan gjennomgå i fagets gitte tidsramme. I intervjuene pekte flere av lærerne på at endringene i deres undervisning hovedsakelig er basert på nytt innhold, ikke nye arbeidsmetoder. Blant annet uttrykte lærer 3:

... sånn metoder og undervisning og sånt så tenker jeg at hvordan jeg har jobbet i den gamle planen det samsvarer veldig med det som er bestillingen i den nye faget også. Så det er ikke noen store endringer i metoder eller noe sånt. Jeg tenker egentlig ikke det nå har blitt lagt opp til noen nye måter elevene jobber, fordi det har vi gjort hele tiden.

– Lærer 3

Det kan tenkes at slike utforskende tilnærminger som de jeg har vist til ovenfor kan være innganger til å kunne utforske samt tilegne seg kunnskap om ulike temaer uten å behøve mer tid i faget. Dette er imidlertid ikke selvsagt, og ettersom de fleste av lærerne ikke hadde endret noe særlig på arbeidsmetodene i faget, vil det dermed heller ikke kunne bekreftes i dette prosjektet.

En annen faktor som blir viktig i denne konteksten er det antatte og nesten forventede kunnskapsgrunnlaget fra KRLE-faget. Lærer 2 uttrykte hvordan KRLE-faget blir en vesentlig forutsetning for elevenes grunnlag i religion og etikk-faget:

Denne læreplanen tar utgangspunkt i at elevene kommer med en viss kunnskap om religion, som de jo da har med seg fra grunnskolen. Og kanskje noen har det, men det er også veldig mange som ikke har det. Så jeg kan stå foran en 3.klasse i religion også er det ikke sikkert de vet hva de fem søylene er.

– Lærer 3

Som nevnt i tidligere kapittel er det et toårs mellomrom mellom religionsfaget i grunnskolen og religionsfaget i videregående. Flere av lærerne nevnte hvordan dette fagets kompetansemål bygger på en viss faglig kunnskap elevene skal ha fra grunnskolefaget. Samtidig nevner flere av dem at det er store forskjeller mellom elevene og at flere av dem ikke har det faglige grunnlaget fra KRLE til å kunne fordype seg ytterligere. Dette faglige grunnlaget er noe de også uttrykker at de synes kompetansemålene i korrelasjon med dybdelæringsprinsippet legger opp til at elevene skal ha. De uttrykker dermed at det gunstige hadde vært å gi mer tid til faget:

Det lille vi rekker på religionene er jo egentlig bare en kort repetisjon fra KRLE-faget. Tidligere med den gamle læreplanen repeterte vi det de hadde vært innom før, men deretter gikk vi mer i dybden. Det er akkurat som at der har vi stoppet. Nå repeterer vi det som de kunne fra før også går vi videre til noe annet. Så det savner jeg veldig. Både fordi at det er dybdelæring vi skal drive på med og fordi det er da de kanskje kan få en dypere forståelse, men det rekker de ikke å få slik det nå er lagt opp.

- Lærer 2

Det faglige grunnlaget fra KRLE-faget som religion og etikk-faget bygger på er ikke nytt med LK20, men dets vektlegging av utforskning og dybdelæring er derimot nytt. Begge disse prosessene er krevende og det elevene har med seg fra tidligere religion og livssyns-fag kan dermed bli mer betydelig. I forbindelse med dette uttrykte lærer 5:

Jeg opplever at vi trenger et fundament, og man blir jo overasket over hvor lite noen av elevene husker fra ungdomsskolen, for da er det jo to år siden de har hatt det. Det varierer jo så klart fra skole til skole og elevgrupper osv. Men det å ha cirka en uke på hver religion som jeg gjorde i fjor, det var sånn «hjelp!».

- Lærer 5

I dette sitatet påpekes igjen den faglige kompetansen fra grunnskolefaget, som lærerne vurderer er nødvendig som et grunnlag i møte med fagets kompetansemål. I forrige kapittel har jeg vist til hvordan lærerne opplever at kompetansemålene i LK20 marginaliserer en faglig kunnskap om religioner, ved at det eksplisitt nevnes i kun et av målene. Det kan dermed være nærliggende å anta at den faglige kunnskapen om religioner som elevene tar med seg fra grunnskolefaget blir enda mer vektlagt nå enn tidligere.

6.1.4. Planlegging

Som en del av undervisning i faget har jeg valgt å inkludere planleggingen som et aspekt. Dette er fordi planleggingen inngår som en del av hvordan undervisningen blir i praksis. I tillegg kan flere av lærernes tolkninger av læreplanen være formet av samarbeid og planlegging med sitt kollegium. Planlegging var også et av flere områder som ble trukket frem i intervjuene. Noe som var interessant å utforske på dette området var fagets avsatte tid for samarbeid i kollegiet og hvordan faget står i forhold til de andre fagene.

Alle lærerne forklarte at de hadde tette samarbeid med sine kollegaer. De jobbet altså sammen for å tolke og arbeide med fagets kompetansemål. Selv om alle lærerne jobbet med sine kollegaer var det derimot ulikt på tvers av skolene hvor mye tid som ble satt av til å jobbe med dette faget. Noen av lærerne hadde tilrettelagt tid for religion og etikk-faget. Andre, derimot, så seg nødt til å finne denne tiden selv. For kontekst sa alle lærerne at de hadde mer tid for planlegging i sine andre fag enn i religion og etikk-faget.

Til tross for ulik tilrettelagt tid for lærerne å samarbeide i dette faget, mente halvparten likevel de hadde utforsket dette fagets kompetansemål i likhet med sine andre fag. Disse var lærer 4, lærer 5 og lærer 6. Lærer 6 forklarte at grunnen til dette er en stor interesse blant lærerne for faget:

Jeg synes vi har utforsket denne planen i samme grad som i andre fag. Vi som har religionsfaget her, vi er veldig engasjert i faget og synes det er interessant. Vi har veldig lyst til å ha det, så jeg tror vi bruker veldig mye tid egentlig på å diskutere og snakke om faget fordi vi er interessert i det.

– Lærer 6

De resterende tre lærerne mente de ikke hadde utforsket religion og etikk-fagets kompetansemål i samme grad som i sine andre fag. Av disse tre hadde kun lærer 1 avsatt tid i sin timeplan til kollegialt samarbeid i religion og etikk-faget, mens lærer 2 og lærer 3 ikke hadde det. Dersom de ønsket et faglig samarbeid i dette faget, var dette noe de på eget initiativ måtte sette av tid til. Deres begrunnelser stod ikke i motsetning til de lærerne som mente de hadde utforsket faget på linje med andre fag. Det var med andre ord ikke et spørsmål om manglende interesse, men heller et uttrykt ønske om mer tid til kollegialt samarbeid i faget:

Vi har ikke utforsket denne i samme grad. Det har ikke blitt satt av like mye tid til det faget. Da er det mer at vi gjør det på egenhånd. Så i andre fag har det vært mer at vi har hatt møter som går på den nye læreplanen, hvordan skal vi gjøre det og hva endringene innebærer, men religion og etikk har ikke blitt prioritert på den måten.

– Lærer 2

Sitatet reflekterer hvordan religion og etikk-faget gjerne underprioriteres til sammenligning med andre fag. Faget er et av de mindre fagene i videregående skole ettersom det kun består av 84 timer. Det er dermed ikke uventet av fagets planleggingstid også er mindre. Samtidig har jeg vist at lærerne sier de opplever at dette faget har hatt en større endring fra LK06 til LK20 enn sammenlignet med deres andre fag. Det kan dermed tenkes at mer tid til planlegging i dette faget hadde vært gunstig, og at endringen av faget i større grad da ville samsvart med tiden lærerne får til å tilpasse seg den nye læreplanen i faget. Sitatet viser i tillegg hvordan lærerne har jobbet med implementeringen, tilsynelatende mer enn det som er satt av rent formelt.

Dersom vi vender blikket tilbake til Goodlads læreplanteori, er nivå 3 det han refererer til som den oppfattede læreplanen. Dette innebærer, som nevnt tidligere, lærernes tolkninger i møte med det vedtatte læreplandokumentet (kapittel 3, s. 14). I et kollegialt samarbeid, er det nærliggende å anta at lærere har individuelle tolkninger som muligens ikke er identiske med sine kollegaers tolkninger. Å da kunne planlegge faget sammen i et kollegium kan bidra til at det oppstår et kompromiss mellom ulike tolkninger, som videre kan resultere i en felles tolkning. Dersom lærerne velger å jobbe likt på tvers av klassene, vil det 4. nivået altså den gjennomførte læreplanen, kunne være basert på den kollektive fortolkningen av læreplandokumentet, heller enn kun den enkelte lærers fortolkning.

6.2. Vurdering

Kompetansemålene legger ikke bare føringer for hvordan undervisningen i faget skal foregå, men også hvordan elevene skal vurderes. Ved en eventuell eksamen i faget er det fagets kompetansemål som er utgangspunktet for vurdering. I tillegg til å kunne bli trukket ut til avsluttende muntlig eksamen blir elevene vurdert løpende gjennom året. Disse vurderingene tar, i likhet med eksamen, også utgangspunkt i fagets kompetansemål.

I det følgende vil jeg analysere læreres erfaringer rundt eksamensvurdering, bruk av kompetansemålene som utgangspunkt for vurdering, og et kompetansemål som har vist seg vanskelig å skulle vurdere for noen av lærerne, nemlig at eleven skal kunne ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål.

6.2.1. Eksamen

I religion og etikk-faget kan elevene bli trukket opp til eksamen. Eksamensformen i dette faget er muntlig, ikke skriftlig. På en eventuell muntlig eksamen skal elevene vise sin kompetanse i utvalgte kompetansemål og vurderes på bakgrunn av dette. De av elevene som ikke trekkes opp til eksamen vil kun ta med seg standpunktkarakter fra faget. Repstad og Tallaksen (2014, s. 274) understreker viktigheten av at elevene gjenkjenner oppgaveformen fra undervisningen, slik at den dermed ikke kommer overraskende på eleven. En muntlig eksamensform krever dermed at elevene også har jobbet med slike arbeidsmåter underveis i faget. Repstad og Tallaksen (2014, s. 274) forklarer at dersom eleven skal ha en form for samtale om et tema eller problemstilling, må eleven ha fått øvelse i å samtale og drøfte, både med lærer og medelever.

I intervjuene ble eksamen trukket frem som en av situasjonene hvor usikkerhet rundt hva som inngår i de nye kompetansemålene var til stede. Av lærerne i denne undersøkelsen hadde to av dem vært eksaminator, to av dem hadde vært både eksaminator og sensor, og en av dem hadde verken vært eksaminator eller sensor i faget. En av lærerne vet jeg ikke om deltok på eksamen, ettersom eksamenssituasjonen ikke ble vektlagt av informanten selv i samme grad som i de andre intervjuene. Vedkommende var den første av mine informanter, og i dette intervjuet var jeg ikke klar over at eksamenssituasjonen kom til å bli trukket frem som en viktig del av lærernes refleksjoner. De av lærerne som var en del av eksamen i faget, enten som eksaminator eller sensor, uttrykte alle en opplevelse av at egen tolkning og sensor eller eksaminators tolkning var delvis forskjellig. Lærer 6 opplevde at deres tilnærming i form av enten temabasert eller religionsbasert, hadde vært forskjellig:

Jeg og sensor hadde ikke egentlig tolket kompetansemålene likt. Det var ingen problem på eksamen for det hadde vi avklart på forhånd, hvordan jeg hadde tolket den og hva vi hadde hatt fokus på. Hun sa hun var jo så usikker selv så det var ikke noe sånn at hun skulle ha det på sitt vis, og ingen måter er vel gjerne feil. Men det er jo en utfordring kanskje at vi ikke helt har landet en felles greie her da. Men hun sensoren min hadde nok hatt mer fokus på det samfunnsfaglige, mens jeg har hatt mer fokus på å ta religionene som utgangspunkt også

heller trekke inn de nye delene i de ulike religionene da. Så litt ulike vinklinger. Men det var ingen problem, for begge var jo veldig enige om at dette er nytt.

– Lærer 6

Hvordan elevene hadde jobbet med kompetansemålene og hvilke forutsetninger de dermed hadde til eksamen var noe eksaminator og sensor i de fleste tilfeller hadde diskutert i forkant av eksamen. Kun i et av tilfellene hadde læreren kjent på et savn etter tydeligere avklaring:

Ved forrige eksamen hadde vi ikke noe tydelig sensorveiledning om hva elevene hadde vært gjennom. Si da at den andre læreren har valgt noen filosofer som jeg ikke kjenner til så kan eleven noe om det. Jeg har ikke kontroll på alle filosofer. Hadde jeg da fått en beskjed på forhånd at «vi har valgt å fokusere på disse og disse» så ville jeg jo kunne ha lest meg litt opp og forberedt meg litt.

– Lærer 3

Alle lærerne som hadde vært med på eksamen med denne læreplanen mente at eksamen hadde gått fint. De forklarte at det var en felles forståelse av at en ny læreplan med såpass åpne kompetansemål kan medføre forskjellige tolkninger. Flere av lærerne trakk også frem eksamen i forbindelse med hvordan målenes åpenhet kan skape ulik undervisning i faget, og at det i denne situasjonen ble ganske synlig.

Det er klart at her kan du komme på eksamen og folk har lagt vekt på litt forskjellige ting. Så det er ganske utfordrende nå. Det gikk greit altså, men vi var enige om at alle måtte være fleksible. Det er klart at man kan få litt ulik forståelse fordi målene er ganske åpne. Hvordan de settes sammen kan også variere. Men det er en ganske krevende situasjon, og det er vanskeligere å være sensor nå i dette faget enn det var før. Så det er flere som kvier seg til å være sensor nå.

– Lærer 4

Under rammeverk for eksamen på Utdanningsdirektoratet sine nettsider står det blant annet at «Eksamen skal være i samsvar med kompetansemålene i læreplanen (2006, § 3-22)». Som jeg har vist til i denne analysen kan lærernes tolkninger av kompetansemålene i religion og etikk-faget være forskjellige. Slik lærer 4 påpeker i sitatet ovenfor, er det nå flere som kvier seg for å være sensor og anser denne situasjonen som krevende. Dette kan være grunnet en manglende konsensus blant lærere om hva kompetansemålene faktisk etterspør. Her uttrykket også to av lærerne, blant annet lærer 2, at de skulle ønske det ble satt av mer tid til å kunne snakke om dette på tvers av skoler:

Jeg synes jo dette med muntlig eksamen er en utfordring når du får ny læreplan, fordi vi vet jo ikke helt hvordan de har tenkt på andre skoler, hvilke forventninger har de der. Vi har nok savnet mer dialog rundt, at vi kunne hatt mulighet til å møtes mer på tvers av skolene.

– Lærer 2

Som jeg har nevnt tidligere har Udir lansert kompetansepakker til veiledning for lærere i møte med ny læreplan. Denne kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)» inkluderer en modul spesifikt rettet mot vurdering: «Modul 6: Vurdering og læring». I første del av modulen beskrives formål med vurdering. Her presiseres det at «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.» (2006, § 3-3). I tillegg beskrives også formålet med sluttvurdering «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, lære kandidat eller praksisbrevkandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag.» (2006, § 3-14). Modulen er ikke rettet mot kompetansemål i spesifikke fag. Den gir dermed kun et overordnet blikk på eksamen, men ikke konkrete føringer for hva som skal vektlegges i de ulike fagene. Som nevnt tidligere er vurderingen basert på fagets kompetansemål. Etersom målene er såpass «åpne» blir tolkningen i stor grad overlatt til lærerne og kan videre medføre forskjeller, noe lærerne syntes ble særlig synlig i eksamenssituasjonen.

6.2.2. Å ta andres perspektiv

Å ta andres perspektiv inngår både som en del av kompetansemålene i faget, og som en del av fagets kjerneelementer. Dette målet ble gjentatte ganger trukket frem som et vanskelig mål for lærere å vurdere. Lærerne uttrykket en usikkerhet rundt hvordan man skal kunne vurdere i hvilken grad elever kan «ta» perspektiver. I tillegg satte flere av dem også spørsmålsteget vedrørende hva som ligger i den formuleringen.

Intervjuguiden hadde hovedsakelig ikke noen spørsmål direkte rettet mot dette kompetansemålet, men i alle de tre første intervjuene hadde kompetansemålet blitt trukket frem som et vanskelig kompetansemål å vurdere. I disse tre intervjuene hadde dette skjedd i forbindelse med spørsmål om noen av kompetansemålene oppleves som uklare i forhold til hva som skal inngå, eventuelt i forbindelse med vurdering.

I de resterende tre intervjuene var det ingen av lærerne som selv trakk frem dette kompetansemålet. Ettersom det i de tre første intervjuene hadde blitt trukket frem som vanskelig i vurderingssituasjoner, ønsket jeg å undersøke hvordan alle mine informanter opplevde å vurdere dette. Jeg valgte derfor å spørre dem hvordan de vurderer i hvilken grad elever kan ta ulike perspektiver i tilknytning til det aktuelle kompetansemålet. To av dem sa da at de synes dette er et vanskelig mål å vurdere. Den siste, lærer 6, sa at hun ikke opplevde utfordringer i vurdering av dette målet, men så heller hvordan målet ga mulighet for å bryte ned eventuelle fordommer elevene skulle ha med seg i begynnelsen av faget.

På tross av at lærerne opplever målet som noe uklart, ga flere av dem likevel en forklaring på hvordan de har forsøkt å vurdere elevene med utgangspunkt i kompetansemålet. En gjenganger her var klasseromsdiskusjoner, hvor elevene får i oppgave å påta seg et perspektiv, uavhengig av hva de egentlig synes. Det ble begrunnet med at elevene på denne måten lærer seg å ta et annet perspektiv og å argumentere for ting fra et tildelt ståsted:

Vi arbeider med kompetansemålet «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» gjennom konstruerte klassediskusjoner. Elevene påtar seg da roller og setter seg inn i andre sine tanker. Da trenger de ikke å si hva de tenker selv, men begrunne og reflektere rundt det perspektivet de blir tildelt.

– Lærer 6

I forbindelse med klasseromsdiskusjoner vil jeg igjen trekke frem uenighetsfellesskap som ideal i klasserommet (Iversen 2014). I en situasjon hvor det skal tilrettelegges for at elever påtar seg ulike perspektiver i en konstruert diskusjon, uavhengig av deres egne synspunkter, er det viktig at det da tydeliggjøres et skille mellom ytringer og selvpresentasjon, som Iversen (2017, s. 113) trekker frem. Iversen (2017, s. 113) understreker at det kan være nyttig å legge til rette for diskusjonsformer der ikke enkeltpersonen nødvendigvis må stå inne for argumentene som fremmes. I en slik klasseromsdiskusjon kan dette skillet fremstå mye tydeligere enn dersom elevene skulle ha argumentert med utgangspunkt i egne overbevisninger. En av lærerne trakk derimot frem hvordan slike diskusjoner også oppstår i møte med fagstoffet, men at det da ofte ikke har vært planlagt og heller er en situasjon som oppstår spontant. Lærer 5 forklarte dette med utgangspunkt i et eksempel fra egen religionsundervisning:

Jeg kom på en ting også... De skulle drøfte, for vi snakket om det med majoritet og minoritet, er det alltid fordel å være majoritet, finnes det også noen ulemper ved det, og det samme med minoritet da; finnes det både fordeler og ulemper ved det. Så var det en elev da som jeg kan tenke meg, etnisk opplever seg som en minoritet både i klasserommet og i Norge, som ble veldig sint, fordi han mente det var ingen fordeler ved å være minoritet.

– Lærer 5

Lærer 5 forklarte videre at man som lærer har et stort ansvar i å skulle håndtere slike situasjoner:

Du har jo masse ansvar som lærer fordi det kan jo ende opp med meningsbrytning og ikke at man skal være redd for det, men du vil samtidig kunne håndtere det hvis noen blir lei seg. Jeg har jo opplevd at noen har begynt å gråte og diverse.

– Lærer 5

I tilknytning til uenighetsfellesskap og møte med ulike perspektiver blir også safe space et viktig fokus. Som jeg har redegjort for i kapittel 3 (s. 26) vektlegger konseptet safe space å inkludere alle slags perspektiver og posisjoner, i tillegg til at det skal være mulig å diskutere sensitive temaer. I situasjonen som lærer 5 beskriver er idealet om et safe space viktig, både for å unngå meningsbrytning som kan krenke medelever, men også for at meningsbrytningen skal kunne legges til rette for at ulike stemmer kommer til orde. I forbindelse med meningsbrytning blir også skillet mellom «dignity safe space» og «intellectual safe space» viktig (se kapittel 3, s. 26). «Intellectual safe space» kan som nevnt i kapittel 3 (s. 26) oppfattes som å være i strid med utdanningens mål, ettersom utdanning krever undervisning som gjør elevene intellektuelt utrygge. For å kunne utfordre elevene intellektuelt innebærer det at de møter ulike perspektiver, og at disse nødvendigvis ikke overensstemmer med ens egne perspektiver. Samtidig må denne meningsbrytningen ivareta elevenes rett til å ikke bli krenket. Perspektivene som ytres må dermed ikke foregå på bekostning av det såkalte «dignity safe space», ettersom «dignity safety» refererer til respekten som alle mennesker har rett til (kapittel 3, s. 26).

En annen tilnærming til å arbeide med dette kompetansemålet var meningsutveksling i grupper:

Altså vi har jo underveisvurdering, sant da er det jo meningsutveksling i grupper, i klasserommet, at man skal prøve å skjønne. Da blir jo samtalen etterpå, kan dere forstå hvorfor

noen kan tenke sånn eller mene sånn. På hvilken måte gir dette mening. Prøve å skjønne hvorfor noe gir mening, hvordan tenker den personen da for at det skal bli meningsfullt.

– Lærer 4

Lærer 5 forklarte hvordan hun i slike situasjoner gjerne tar gjerne elevene ut i mindre grupper, med en intensjon om at dette skal kunne forårsake at elevene gjerne sier mer enn i et større fellesskap:

Jeg prøver å ta litt mindre grupper, ikke la dem sitte i [grupper på] 30 [personer], men at de får [være] 10 og 10, for det åpner gjerne for at de sier litt mer da.

– Lærer 5

Lærer 5 sin tilnærming, å ha elevene i mindre grupper for å fremme meningsutveksling, åpner blant annet for spørsmålet om hvorvidt «safe space» som ideal enklere kan etableres av en redusert mengde medelever. En slik gruppeinndeling kan jo også fungere som en øvingsarena for å fremme safe space og uenighetsfellesskap også i den større klassesammensetningen.

Lærer 5 nevnte blant annet at dette kompetansemålet hadde blitt brukt som en del av alle oppgavesettene til eksamen. Det var i alt fire kompetansemål som var en del av alle eksamenssettene, og «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» var et av disse. Dermed var dette et kompetansemål som uavhengig av hvilken oppgave elevene trakk ble vurdert. Dette begrunnet hun med at det er et aspekt man uunngåelig kommer innom, selv om det ikke er hovedfokuset i vurderingen.

Som nevnt innledningsvis på dette underkapittelet la flere av lærerne vekt på selve formuleringen av kompetansemålet og hvordan dette skulle tolkes. Da spesielt formuleringen *å ta*, og hva det innebærer. En måte å forstå denne formuleringen på kan være at elevene skal evne å gå inn i og påta seg innenfra-perspektiver, både religiøse og ikke-religiøse. Denne tolkningen tar utgangspunkt i at det å kunne ta noen andres perspektiv vil innebære å kunne se ting gjennom deres verdensbilde. Blant annet påpekte lærer 4 at hun anser målet som å innebære å gå inn i innenfraperspektiver:

I praksis så legger vi nok mest vekt på å forstå. For å ta andres perspektiv, da tenker jeg at da må du gå skikkelig inn i et innenfra-perspektiv.

Med utgangspunkt i dette sitatet, som hovedsakelig vektlegger innenfraperspektiv, kan det oppstå noen utfordringer som jeg ønsker å belyse. Som nevnt i kapittel 3 (s. 24), baserer ofte innenfra-perspektiver seg på én representasjon. Dersom elevene skal påta seg denne formen for perspektiver er det da viktig at det inkluderes et mangfold av perspektiver fra ulike religions- og livssynstradisjoner. Dette for å ivareta den delen av fastsettingen i faget som viser til at faget blant annet skal være pluralistisk. Samtidig har det blitt trukket frem av blant annet Skeie (2017) at det hovedsakelig er utenfraperspektiver som skal bidra til at dette prinsippet i faget opprettholdes.

En annen utfordring med denne tilnærmingen til å ta andres perspektiv kan være at det å forstå en annens livsform i praksis er umulig å skille fra å undre seg over de tema og spørsmål som den andre arbeider med, og at dette gjerne blir personlig for eleven (Skeie 2017, s. 126-127). Hvorvidt faget skal bidra til personlig utvikling har blant annet blitt diskutert av Skeie (2017). Han påpeker at det ikke er nødvendig at «det personlige» skilles ut fra det øvrige arbeidet med fagstoffet, men at det skal få sjansen til å komme til syne, bli oppdaget og bearbeidet som del av en større helhet, og at elevene forholder seg både til stoffet og arbeidsprosessen, slik at det også blir mulig å holde en eventuelt ønsket distanse (Skeie 2017, s. 128).

Til slutt vil jeg også nevne at dersom elevene skal møte et mangfold av innenfra-perspektiver vil dette kreve tid. Kompetansemålet er kun 1 av 14, noe som begrenser tiden man har til rådighet i arbeidet med dette. Et ideal for faget må være at kompetansemålene behandles tilnærmet likt, ettersom de ikke er rangert. Dermed kan det å skulle inkludere et mangfold av ulike perspektiver, i 1 av 14 kompetansemål av faget, bli utfordrende.

Lærer 3 påpeker hvordan hun anser det faglige innenfra- og utenfraperspektivet som viktigst for høy måloppnåelse i faget, men i likhet med lærer 4 vektlegger hun innenfra-perspektivet i forbindelse med å ta perspektiver:

Vi snakker faglig om de ulike perspektivene som finnes, faglig og personlig perspektiv, og innenfra og utenfra perspektiv, og diskuterer hva det betyr, og at alle har et personlig perspektiv og det skal man ha, og det er gøy å bruke i timene, men viktigst i faget for å vise høy måloppnåelse er jo faglige perspektivet, både innenfra og utenfra. Og det der med å ta andres perspektiv, det blir jo litt sånn det der faglige innenfra-perspektivet da.

Som tidligere nevnt understreker fagets kjerneelement «kunne ta andres perspektiv» at faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller (Kunnskapsdepartementet 2019a). I denne beskrivelsen inkluderes begge perspektivene. Det er dermed ikke nødvendig for lærere å velge kun en representasjon, i form av enten innenfra- eller utenfraperspektiv. Samtidig ønsker jeg å påpeke at en tolkning av kjerneelementets beskrivelse kan veie tyngre mot en av de to tilnærmingene, ettersom den ikke beskriver hvor mange av de ulike perspektivene som skal inkluderes. Eksempelvis kan en lærer da velge å presentere flere utenfra-perspektiver enn innenfra-perspektiver og motsatt.

En middelvei, som møter kjerneelementets krav om å inkludere både innenfra- og utenfraperspektiver kan det være det Robert Jackson (1997) omtaler som den fortolkende tilnærming. I en slik tilnærming, som jeg har redegjort for tidligere (kapittel 3, s. 24), vil elevene ideelt øke sin kunnskap og forståelse, uten å verken fremme eller undergrave religiøs tro. Det vil med andre ord innebære at elevene gjør seg kjent med både innenfra- og utenfraperspektiver, hvor tolkningsprosessen kan starte med innenfraperspektivet og bevege seg videre til elevens perspektiv, for så å veksle mellom de to (kapittel 3, s. 24).

For å igjen trekke frem formuleringen «å ta» i kompetansemålet, og hvordan dette skal kunne tolkes, var det noen av lærerne som mente siden formuleringen var helt ny, at det da kunne være vanskelig å vite nøyaktig hvordan målet skal vurderes. Lærer 1 forklarte hvordan de tidligere har vurdert mange evner, men en vurdering av elevenes evne til å ta perspektiver, var helt ny og opplevdes dermed som vanskelig:

Jeg synes det er et kompetansemål som er veldig vanskelig å vurdere: «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion livssyn og verdispørsmål». Fordi det er en ferdighet som jeg aldri har vurdert før i noen fag. Den er helt ny. Jeg har vurdert elevene sin bruk av fagspråk. Jeg har vurdert elevene sine fagkunnskaper. Jeg har vurdert evne til refleksjon og drøfting, kritisk tenkning. Alt det har jeg vurdert. Jeg har aldri vurdert elevenes evne til å ta andres perspektiv, og jeg vet ikke helt hvordan jeg skal vurdere det heller.

Lærer 1 trekker i dette sitatet frem usikkerheten av hvordan elevenes evne til å ta andres perspektiver skal vurderes. Dette er også noe lærer 3 trekker frem, men legger til at hun tenker at denne evnen ikke er noe hun selv synes hun burde vurdere om elevene er i stand til:

Jeg tenker jo at det er veldig vanskelig å vurdere i hvor stor grad en elev kan ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning. «Du er liksom veldig dårlig, [karakter:] 2 på å ta andres perspektiv», jeg vet ikke om det går an. Jeg skjønner jo hvorfor det står der, det er jo kjempe viktig, og vi jobber jo med perspektiver hele tiden. Men å ta andres perspektiv, det synes jeg ikke at jeg burde vurdere om eleven klarer. Jeg kan vurdere om eleven forstår andres perspektiv, men i mitt hode så er det noe annet enn å ta andres perspektiv.

- Lærer 3

Det som hovedsakelig problematiseres i dette sitatet er formuleringen å *ta* andres perspektiv. Læreren forklarer imidlertid at hun kan vurdere om elevene kan *forstå* andres perspektiv, men påpeker at det foreligger en forskjell mellom disse formuleringene.

En inngang til å forstå hvordan formuleringen «å ta» kan tolkes er gjennom en sammenligning til historiefagets lignende kjerneelement: «historisk empati, sammenhenger og perspektiver». I dette kjerneelementet vektlegges det som kalles «historisk empati». Ifølge Hatlen (2020, s. 149-151) innebærer dette å bruke perspektivet til fortidens mennesker for å forstå deres handlinger, samt som en del av historisk metode, altså å skape mening om fortiden. I denne definisjonen refererer Hatlen (2020) til å *bruke* perspektiver som en inngang til å forstå samt skape mening.

Å bruke perspektiver, *å forstå* perspektiver, og *å ta* perspektiver, er alle tilnærminger som lett kan overskride hverandre. Det er dermed ikke underlig at lærerne finner det vanskelig å skulle vite nøyaktig hvordan dette kompetansemålet skal anvendes. Målet trekkes som nevnt også frem som et av de «nye», noe som i en overgangsperiode gjerne medfører at lærerne enda ikke helt har landet på en forståelse av hvordan dette skal tilnærmes og vurderes. Et fellestrekk for formuleringene innebærer at elevene i det minste må eksponeres for ulike perspektiver, og kjerneelementets beskrivelse uttrykker at dette både inkluderer innenfra- og utenfraperspektiver.

6.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å analysere samt drøfte hvordan lærernes tolkninger av LK20s kompetansemål for religion og etikk-faget har hatt noen innvirkning på deres undervisning. I kapitlet har jeg også inkludert vurdering som et aspekt.

Som en viktig del av hvordan faget struktureres har jeg presentert inndelingen *temabasert* og *religionsbasert*. Disse tilnærmingene har vist seg å være et resultat av deres forståelse av kompetansemålenes vektlegging. Dette har i stor grad tatt utgangspunkt i fagets tilsynelatende vektlegging av utvalgte temaer fremfor utvalgte religioner. Det synes også å henge sammen med forrige kapitels analyse av lærernes oppfatning av faget som mer samfunnsfaglig enn tidligere.

Lærerne synes å være reflekterte rundt lærebøker og deres betydning for representasjon av religion. Uansett virker lærebøkene å være nokså styrende, da hovedsakelig i form av fagets struktur. I tillegg til en temabasert eller religionsbasert tilnærming som en del av fagets struktur, virker det også som at boken i stor grad legger føringer for fagstoffets tidsfordeling. De av lærerne som bruker Aschehoug var tilsynelatende mer oppgitt over fagets gitte tid enn de resterende to. Dette kan blant annet være grunnet Aschehougs inndeling av mange flere kapitler enn Cappelen Damms bøker.

Til slutt har jeg analysert og drøftet hvordan eksamen har vist seg å være en situasjon hvor lærerne har opplevd at deres tolkninger og tilnærminger til faget kan være forskjellig. Lærerne som hadde vært en del av eksamen syntes det hadde gått fint grunnet en felles forståelse om at faget er nytt og at det dermed kunne være forskjell på tilnærminger til faget. I forbindelse med vurdering ble kompetansemålet «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» utpekt av lærerne som utfordrende. I hovedsak omhandlet dette at de tidligere aldri hadde vurdert denne evnen og dermed uttrykket usikkerhet rundt hvordan dette skulle gjøres.

7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I innledende del av oppgaven presenterte jeg problemstillingen jeg har forsøkt å besvare: Hvordan tolker lærere LK20s kompetansemål for Religion og etikk-faget, og hvilken innvirkning har dette hatt på deres undervisningspraksis i faget? I tillegg til det overordnede spørsmålet medfulgte også disse underspørsmålene: (1) Hvilke kompetansemål opplever lærerne som de mest fremtredende for en endring i faget, (2) hvordan påvirker deres tolkning av kompetansemålene den helhetlige oppfatningen av faget, og (3) hvordan praktiseres fagets undervisning. I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg å oppsummere mine viktigste funn og kort diskutere disse.

Utforskningen i dette prosjektet har tatt utgangspunkt i det Goodlad omtaler som *den oppfattede læreplanen*, i form av tolkningsarbeidet, og *den gjennomførte læreplanen*, i form av lærernes praktisering av faget. Analysen har vist hvordan lærernes tolkninger av kompetansemålene har påvirket deres undervisningspraksis. Selv om tolkningene har vist seg å være noe forskjellige, er det likevel store likheter mellom dem. Kompetansemålene refereres til som å være «åpne», noe som også medfører at faget i praksis kan variere.

I forbindelse med det første underspørsmålet, hvilke kompetansemål lærerne opplever som de mest fremtredende for en endring i faget, viste det seg å være en bortimot fullstendig enighet på tvers av lærerne. Alle lærerne trakk frem det første kompetansemålet «presentere og sammenligne sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam». Dette begrunnet de ved at målet i stor grad synliggjør det de trekker frem som en marginalisering av fagkunnskap om religioner i faget. I tillegg ble det påpekt at dette målet rommer flere av det tidligere fagets kompetansemål. Foruten om det første kompetansemålet, var det noe variert hvilke andre mål lærerne trakk frem. Oppsummert var det hovedsakelig de kompetansemålene som introduserte «ny» og gjerne mer samfunnsrettet tematikk som ble fremhevet. Disse ble også referert til av lærerne som «de nye målene». I denne sammenhengen ble temaer som medier og populærkultur, fordommer, rasisme og diskriminering, teknologisk utvikling, samt perspektivtakning, blant annet fremhevet.

I forbindelse med det andre underspørsmålet, hvordan deres tolkning av kompetansemålene har bidratt til den helhetlige oppfatningen av faget, var det enighet blant lærerne at faget

opplevdes som å ha blitt mer samfunnsfaglig enn tidligere. På tross av en enighet om fagets generelle fremtoning, i form av en vektlegging av det samfunnsfaglige, var det derimot varierende oppfatninger av dette omfanget. Noen av lærerne opplevde faget nærmest som et nytt fag fremfor et fornyet fag. Flere av dem fremhevet også at deres første møte med læreplanens nye kompetansemål hadde vært preget av overraskelse. Deres oppfatning av denne utviklingen virket i hovedsak å være positiv, men de ga også uttrykk for visse utfordringer dette medfulgte. Dette innebar blant annet mindre faglig kunnskap om religioner, noe flere av dem mente bidro til et svekket grunnlag for å kunne jobbe med andre kompetansemål.

I forbindelse med det tredje underspørsmålet, hvordan fagets undervisning praktiseres med utgangspunkt i deres tolkning av målene, var dette noe som viste seg å være mer varierende. Et svært interessant funn i denne delen var hvordan deres tilnærming til faget, i form av dets struktur, var forskjellig. Fire av lærerne hadde tatt i bruk en temabasert tilnærming, mens to av lærerne hadde en religionsbasert tilnærming i første termin, for deretter å jobbe tematisk i andre termin. Dette virket å være tilknyttet deres valgte lærebok i faget. De fire lærerne som brukte Aschehoug sin bok hadde en temabasert struktur, mens de resterende to, som brukte andre lærebøker, hadde tatt i bruk en religionsbasert struktur i første halvdel av skoleåret, og temabasert struktur i andre halvdel.

Ellers ble en viktig del av materialet, og som en del av lærernes praksis, vurdering i faget. Dette var i hovedsak ikke et fokusområde for meg i starten av prosjektet. Derimot viste eksamen seg viktig ettersom lærerne i en slik situasjon innså hvor varierende tolkninger rundt fagets kompetansemål kunne være. Samtidig ble kompetansemålet «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» gjentakende trukket frem som et vanskelig mål å vurdere. Dette ble begrunnet med at formuleringen av målet ikke opplevdes tydelig nok for hvordan det skulle vurderes. Lærerne uttrykte også en usikkerhet i hvilken grad en slik evne kunne bli vurdert.

Et annet interessant funn i prosjektet var at flere av lærerne refererte til kompetansemålene som «bestillinger». Med utgangspunkt i at bestillings-begrepet ofte knyttes til en New Public Management-diskurs, er dette i kontrast til lærernes aktive tolkningsprosess og arbeid med kompetansemålene. Dette ble også belyst i deres møte med andre lærere i

eksamenssituasjoner. Her henviste lærerne til at det hadde vært synlig hvordan de hadde hatt ulike tolkninger og vektlagt forskjellig med utgangspunkt i de samme kompetansemålene.

I kapittel 4 viste jeg til noen hypoteser som jeg hadde i forkant av prosjektets start. En av disse hypotesene var at de som stiller som informanter til intervju, også er de som faktisk har gjort endringer i undervisningen sin som følge av ny læreplan. På bakgrunn av dette prosjektet kan jeg ikke bekrefte eller avkrefte dette. Av mine informanter hadde alle en mening om at faget i stor grad var endret. Deres svar viste til at mye av innholdet i faget og dermed også deres undervisning var nytt, men at deres arbeidsmetoder i faget stort sett var de samme som tidligere. Den andre hypotesen min var at endringene som har blitt gjort hovedsakelig er basert på målene som er «nye». Dette viste seg å delvis stemme ettersom disse ble trukket frem av lærerne som en av de mest betydelige endringene. Samtidig ble også det første kompetansemålet vektlagt i minst like stor grad når lærerne skulle påpeke hvilke kompetansemål som hadde vært mest fremtredende for en endring i faget.

Etter implementeringen av vgs-faget religion og etikk i LK20 er praksisfeltet ikke rukket å bli ekstensivt undersøkt. Jeg vil dermed påstå at det er et behov for mer forskning på dette. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har flere spørsmål dukket opp underveis, og som kan være spennende å undersøke for videre forskning. Fremtidige undersøkelser kan eksempelvis fokusere på hvordan tilnærmingene, tolkningene og/eller praksisen foregår etter at lærerne har undervist med utgangspunkt i LK20 over en noe lengre periode. Som nevnt finner lærerne seg fremdeles i en overgangsperiode, der de selv uttrykker at de enda ikke har helt oversikt over hvordan de på best mulig måte kan omsette kompetansemålene til praksis. Jeg har også vist hvordan tidligere etablerte modeller som verdensreligionsmodellen og Ninian Smarts dimensjonsmodell fremdeles brukes i undervisningen. Samtidig virker lærerne veldig åpne for å endre og utvikle praksisen sin i samsvar med ny læreplan. Dette kunne dermed vært spennende å undersøke på et senere tidspunkt.

Det hadde også vært interessant med et elev-perspektiv på hvordan de opplever faget (jf. Goodlad nivå 5 – «den erfarte læreplanen»). Sett fra et elevperspektiv ville det vært mulig å kunne forstå hvordan de opplever faget og hvilke perspektiver de har for hva de tar med seg av ferdigheter og kunnskap fra faget. Derimot kan ikke elevene si noe om dette i sammenligning med faget slik det var under LK06. Faget undervises kun for elever i vg3, altså i 1 år. Dermed har ikke elevene hatt undervisning i faget under begge læreplanene. Dette

i motsetning til lærerne, som kan basere sine refleksjoner på en sammenligning og dermed også vise til en endring i faget.

Som en del av mine avsluttende refleksjoner ønsker jeg å belyse noen av oppgavens begrensninger. Først og fremst har jeg i arbeid med oppgaven innsett hvordan en ytterligere avgrensning av undersøkelsens område og omfang hadde gjort det mulig å gå mer i dybden. Å begrense prosjektets omfang har vist seg vanskelig ettersom jeg da har ønsket mer empiri på visse områder. Slik jeg ser det er det flere aspekter ved oppgaven som kunne blitt utført som egne undersøkelser. Samtidig ser jeg også fordelene med hvordan en inkludering av alle disse aspektene sammenlagt gir et mer helhetlig inntrykk av den nåværende oppfatningen og praktiseringen av fagets kompetansemål. I løpet av dette prosjektet har jeg gjennomgående hatt en intensjon om å gå åpent inn. Dette har medført at perspektiver jeg ikke forutså eller forventet har kunne kommet frem, noe jeg anser som en fordel.

En annen begrensning, som jeg også har påpekt i metodekapittelet, er antallet informanter. Ideelt sett skulle jeg gjerne hatt flere informanter. Dette ble vanskelig da det å i det hele tatt få seks ikke var en enkel oppgave. I forbindelse med lærernes bruk av lærebøker var dette noe jeg ønsket meg flere informantere innspill på. Det var imidlertid ikke noe jeg ønsket før jeg, etter de første intervjuene, innså hvor stor innflytelse bokens tilnærming til faget hadde for dets struktur i praksis. Her hadde det vært spennende å finne mer ut hvordan bruk av forskjellige lærebøker får noen følger for faget i praksis. Det ble vanskelig å trekke holdbare slutninger når kun en av mine informanter hadde tatt i bruk Cappelen Damm sin nye lærebok og en fremdeles hadde en lærebok fra tidligere. Jeg hadde derfor ønsket flere perspektiver på dette, slik at et sammenligningsgrunnlag på disse bøkene også hadde vært mulig. Samtidig var ikke dette noe jeg spesifikt hadde tenkt å undersøke. Dermed er det faktum at det kom frem så tydelig i materialet ekstra interessant.

Oppsummerende vil jeg påstå at oppgaven belyser viktige aspekter. Blant annet hvordan lærerne har jobbet med implementeringen, hvordan faget i sin helhet oppfattes i sammenligning med tidligere læreplan, ulike muligheter samt utfordringer med de nye kompetansemålene, og hvordan kompetansemålenes formuleringer og innholdsbeskrivelser åpner for varierte tolkninger og tilnærminger.

8. Bibliografi

- Aanesen, K. H. (15.04.2022). Kilder til etisk kunnskap. *NDLA*. <https://ndla.no/article/36176>
- Andersland, I. & Bråten, O. M. H. (2022). Religion og livssyn som begreper i LK20: Utforsking som strategi for å åpne begrepene. *Prismet forskning*: Vol 73 Nr. 1-2 (2022): Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder. (s. 117-135).
- Andreassen, B-O. (2014). Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/textbooks in religious studies research. I Andreassen, B. & Lewis, J. (red.) *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Equinox Publishing Ltd. (s. 8-22)
- Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktikk – en innføring. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Anker, T. (2017). Er det på tide å si farvel til verdensreligionene? I Undheim, S. & von der Lippe (red.) *Religion i skolen* (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T., von der Lippe, M. & Undheim, S. (2018). I Schjetne, E. & Skrefsrud, T. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal. (s. 55-70).
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T. (red.) *Innføring i KRLE-didaktikk*. (s. 61-73).
- Aukland, K. (2022). Å lære om vis-a-vis å lære hvordan. *Prismet forskning*: Vol 73 Nr. 1-2 (2022): Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder. (s. 79-97).
- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I Gunn Imsen (red.). *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 119-143).
- Bie-Larsen, A., Harsvik, T. & Skulberg, H. (2013). Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter. Et temanotat i en serie om styring og kvalitet. Temanotat 4/2013. Utdanningsforbundet: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2013_04.pdf
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020) “Deep Learning’ in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020.” *Religions*, 11(11). doi: 10.3390/re111110579
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cresswell, J. (2021). watch. I *Oxford Dictionary of Word Origins*. Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198868750.001.0001/acref-9780198868750-e-5417>.
- Duffy, B., Stoneman, P., Hewlett, K., May, G., Woollen, C., Norman, C., Skinner, G., & Gottfried, G. (2022). Woke, cancel culture and white privilege – the shifting terms of the UK’s “culture war”. <https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/the-shifting-terms-of-the-uks-culture-war.pdf>
- Eriksen, F., Fredriksen, H. M., Gupta, R., Haaland, G. & Tuft, C. (2022). *Religion og etikk – lærebok i religion og etikk for vg3*. Aschehoug.
- Eriksen, F., Fredriksen, M. H., Gupta, R. Haaland, G., Selimović, S.A. & Tuft, C. (2022). *Religion og etikk - vg3*. Cappelen Damm.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (doktoravhandling, Universitetet i Gøteborg). Hentet fra: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40808>
- Flensner, K. K. & Lippe, M. von der (2019). Being safe from what and safe from whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’, *Intercultural Education*, 30:3, (s. 275-288), <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2012). *Økt kompetanse – bedre læring*. Oxford research.
- Gilhus, I. S. (2009). Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. I A. Bruvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (red.). *Religion og kultur: Ein fleirfagleg samtale*, (s. 19–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilliat-Ray, S., Jacobs, S., Gregg, S. E., Bird, F., Scholes, L. L. & Engler, S. (2022). Research ethics. I Engler, S. & Stausberg, M. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 88–109). London: Routledge.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021) Fordommer mot religion – Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I Lippe von der, M. (red.) *Fordommer i skolen*. (s. 84-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (2012). *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020: Rapport. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016) Melding til Stortinget. Hentet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). Strategi for fagfornyelsen. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/> (Hentet: 21.09.23).
- Kunnskapsdepartementet (2019a). Læreplan i religion og etikk (REL01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019c). Læreplan i historie (HIS01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Lippe, M. von der (2013). Hvordan snakker ungdom om religion – og hvorfor snakker de sånn? En kvalitativ studie av ungdom i alderen 13-15 år. *DIN-Tidsskrift for religion og kultur*, (2), (s. 7–31). Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/796>.
- Luhrmann, T. (2022). Interview Methods. I Engler, S. & Stausberg, M. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 345–364). London: Routledge.
- Mongstad, B., Wendel, G., Jørgensen, C. S. & Freathy, R (2022) Omtale av undervisningsressurs: UtForskerne: En ny tilnærming til religions- og livssynsundervisning i barneskolen. *Prismet forskning*: Vol 73 Nr. 1-2 (2022): Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. (s. 137-144).
- NEM, NENT, NESH & Granskningsutvalget (10.02.2019). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet: 27.09.2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=7>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet forskning*: Vol 71 Nr. 4 (2020): Fag i forandring Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk. (s. 323-339).
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I Undheim, S. & von der Lippe (red.) *Religion i skolen* (s. 117-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell kompetanse. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole*. (s. 39-55). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før

- Implementeringen. *Prismet forskning*: Vol 71 Nr. 4 (2020): Fag i forandring Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk. (s. 423-427).
- Skeie, G. (2022). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag. *Prismet forskning*: Vol 73 Nr. 1-2 (2022): Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. (s. 5-21).
- Skjelbred, D. (2003). Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 12/2003. ISBN 82-7860-101-1.
- Skulberg, H. Sund, A. Norvik, N. Halkjelsvik, B. & Minken, M. (23.10.2014) Ludvigsenutvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole. Faktaark 7/2014. Utdanningsforbundet.no
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction To Curriculum Research And Development*. London: Heinemann educational.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P., & Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), (s. 352–363)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Undheim, S. & Lippe, M. von der (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I Undheim, S. & Lippe, M. von der (red.) *Religion i skolen* (s. 11-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urstad, S. S. (2017). Tro og tilhørighet - Tilnærminger til religion blant sekulære unge voksne. I Høeg, I. (red.) *Religion og ungdom*. Universitetsforlaget. (s. 179-198).
- Vestøl, J. M. (2020). "Å ta andres perspektiv". Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet forskning*: Vol 71 Nr. 4 (2020): Fag i forandring Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk. (s. 363-377).
- Woodhead, L. (2013). Neither Religious nor Secular: The British Situation and its Implications for Religion-State Relations. I Anders Berg-Sørensen (red.), *Contesting Secularism. Comparative Perspectives*. Burlington: Aschgate, s. 137-161.

9. Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv (mal fra NSD)

Vil du delta i forskningsprosjektet «LK20s innvirkning på læreres undervisningspraksis»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av LK20s innvirkning på egen undervisningspraksis i religion og etikk-faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i religionsvitenskap som har som formål å ta for seg LK20s innvirkning på læreres undervisningspraksis i religion og etikk-faget. Fokusområdet i læreplanen vil være kompetansemålene og hvordan lærere har praktisert undervisningen sin med utgangspunkt i deres tolkning av disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur- og Religionsvitenskap, Universitetet i Bergen, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i videregående skole som har undervist i religion og etikk-faget med utgangspunkt i både LK06 og LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette prosjektet innebærer å stille til intervju. Intervjuet er forventet å vare i ca. 45 minutter. I intervjuet vil du få spørsmål angående bruk av den nye læreplanen, og overgangen fra utgått læreplan (LK06) til gjeldende læreplan (LK20).

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang på opplysningene dine er masterstudenten (prosjekteier) og veilederen for prosjektet (prosjektansvarlig). Datamaterialet vil lagres på universitetets forskningsserver. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2024. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger, og

Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten å oppgi begrunnelse.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er registrert i RETTE: Universitetet i Bergens organ for forsvarlig personvernbehandling.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Emma Åvitsland: emma.avitsland@student.uib.no (student)
- Sissel Undheim: sissel.undheim@uib.no (veileder)
- Personvernombud ved UiB: Janecke H. Veim: janecke.veim@uib.no

Med vennlig hilsen

Sissel Undheim og Emma Åvitsland
(Forsker/veileder) (Student)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide: LK20s innvirkning på læreres undervisningspraksis

Hensikten med dette intervjuet er å finne ut hvordan lærere opplevde overgangen fra LK06 til LK20 for religion og etikk-faget, og hvordan de nye kompetansemålene i LK20 har påvirket deres undervisning.

Bakgrunnsinformasjon (informant)

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvor lenge har du undervist i religion og etikk-faget?
4. Hva slags utdanning har du?
5. Hvilke andre fag underviser du i?

Læreplanskiftet (fra LK06 til LK20)

6. Hvilke spesifikke endringer opplevde du som følge av læreplanskiftet?
7. Hvordan har dere jobbet med læreplanen i lærerkollegiet?
8. Har du/dere utforsket læreplanen i religion og etikk-faget i samme grad som læreplaner i andre fag?
9. Har lærerstreiken 2022 påvirket eventuelt arbeid med læreplanen (i så fall, hvordan)?

Kompetansemålene i LK20

10. Hva mener du er de mest fremtredende endringene i de nye kompetansemålene for religion og etikk-faget?
11. Hvilke muligheter mener du det er i kompetansemålene for religion og etikk-faget i LK20?
12. Hvilke utfordringer mener du det er i kompetansemålene for religion og etikk-faget i LK20?
13. Er det noen kompetansemål du opplever som uklare ift. hva som kan/skal inngå i målet (evt. ift. vurdering)?

Undervisningspraksis med LK20

14. Hvilke læreverker brukes i undervisningen? (nytt, gammelt?)
15. Er det spesifikke ressurser, læremidler eller verktøy som har vært spesielt nyttige i din implementering av LK20 i undervisningen?
16. I hvor stor grad føler du autonomi i å strukturere undervisning etter LK20?
17. Har du måttet tilpasse eller utvikle nye undervisningsmetoder eller materialer for å møte de nye kompetansemålene (i så fall, hva og hvilke kompetansemål)?
18. Hvilke kompetansemål har hatt størst innvirkning på eventuell endring av din undervisning i faget?

Avslutning

19. Har du noen andre tanker rundt tema som du ønsker å dele?

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring (mal fra NSD)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *LK20s innvirkning på læreres undervisningspraksis* og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysningene mine kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)