

ARTIKKEL 5

Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget¹

Bente Afset

Høgskulen i Volda

Abstrakt: Formålet med religionsfaget defineres i lov og lærerplaner. Dette er dokumenter som fortolkes av mange instanser, men iverksettes daglig i skolehverdagen av lærerne. Hvordan forstår de faget? Artikkelen tar utgangspunkt i en undersøkelse om fagforståelse blant et utvalg nyutdannede religionslærere på Vestlandet og fokuserer på et sentralt spørsmål i aktuell religionsdidaktikk; skal religionsfaget først og fremst tjene som en integreringsarena i det flerkulturelle samfunnet, eller skal religionsundervisningen også kunne berøre eleven eksistensielt og personlig? Svært få lærere i denne undersøkelsen svarer positivt på spørsmål om faget skal hjelpe eleven til å utvikle sitt eget livssyn. De legger vekt på at faget skal tjene samfunnsfellesskapet. Men personlig utvikling hos elevene er likevel en viktig målsetting med faget for flertallet, ikke i form av å hjelpe eller motivere elevene til livssynsmessig² avklaring, men gjennom kunnskap og samtale å utvikle holdninger som trengs i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Søkeord: religionsfaget, mangfoldskompetanse, KRLE, holdningsdanning

-
- 1 Jeg bruker betegnelsen «religionsfaget» for tekstflytens skyld, selv om faget både i grunnskole og videregående skole også omfatter livssyn, filosofi og etikk.
 - 2 Livssynsbegrepet omfatter, slik jeg forstår det, både religiøse og sekulære livssyn. Men begrepet omfatter også livstolkinger som ikke hører helt hjemme i bestemte definerte livssyn, men henter elementer fra ulike tradisjoner og kilder. Jf. Domaas 2007: 50.

Sitering av dette kapitlet: Afset, B. (2019). Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 117–144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Selv om reformene i religionsfaget har kommet tett siden 1997, tar endringer i praksis lang tid.³ Det er derfor interessant å undersøke hvordan faget tolkes og operasjonaliseres i praksis. Spørsmålet kan undersøkes på flere nivå.⁴ Her er jeg interessert i den læreplanen som beror på lærerens oppfatning av faget.

Artikkelen baser seg på en undersøkelse blant 60 nyutdannede lærere i religionsfaget som ble gjennomført vinteren 2016–17. I undersøkelsen søkte jeg å få svar på disse religionslærernes fagsyn: Hva ser de som fagets viktigste innhold og mål? Det rører ved didaktikkens kjernespørsmål – hva skal læres – hvorfor skal dette læres – og hvordan? Svar på disse spørsmålene beror på mange faktorer og hører blant annet sammen med synet på hvilket vitenskapsfag som skolefaget primært bør forankres i, på lærerens kunnskapssyn, læringssyn og elevsyn.

Vi har for lite kunnskap om religionslæreres fagforståelse. Flertallet av forskningsbidrag til religionsfaget det siste tiåret er kvalitative, og etter evalueringen av L97⁵ mangler vi større kvantitative undersøkelser som gir oss innsikt i praksis. Fra 2009 har vi Leganger-Krogstad og Berges bidrag i den felleseuropeiske studien *How Teachers in Europe Teach Religion*, der data-materialet ble samlet i 2007. Dette var før dommen mot faget i Strasbourg samme år, som førte til at vi først fikk RLE-faget og deretter ny opplæringslov i 2008.⁶ Den mest omfattende empiriske undersøkelsen fra de siste åra er undersøkelsen fra grunnskoler i de fem nordligste fylkene presentert i boka *RLE i klemme* fra 2014 (KURLE).⁷ Denne undersøkelsen omfattet intervju med lærere i RLE på mellomtrinnet i de fem nordligste fylkene i 2011–2012. En mindre undersøkelse (*RLE på Sunnmøre*) gikk til alle religions- og livssynslærere i grunnskolene på Sunnmøre i 2009 og 2012, publisert i 2013.⁸ Hva forteller disse undersøkelsene om religionslæreres fagsyn?

3 Haug 2005: 75–92.

4 Samfunnsnivået, institusjonsnivået, hvordan læreplanen operasjonaliseres i undervisning, og hvordan undervisningen erfares og oppfattes av eleven. Goodlad 1979.

5 Aadnanes og Plesner 2000; Hagesæther, Sandsmark og Bleka 2000.

6 Leganger-Krogstad og Berge 2009. Studien omfattet svar fra 128 lærere i grunnskolen.

7 Fuglseth (red.) 2014a. Det er gjort en hel del masteroppgaver med kvalitativt design (3–4 informanter) som fokuserer på lærerperspektivet, f.eks. Ekvik 2011; Amble 2014; Jensen 2014.

8 Se redaktørenes artikler i *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Afset, Hatlebrekke og Kleive 2013. 114 lærere har svart på spørreskjema, og 5 lærere deltok i fokusgruppeintervju.

Religionslærere i norsk grunnskole er lojale mot lov og læreplan, og flertallet mener at idealet er at elevene skal «lære om» religioner og livssyn, utvikling av elevens personlige livssyn er ikke noe som hører religionsfaget til, rapporterte Leganger-Krogstad og Berge i 2009.⁹ Lærerne i KURLE¹⁰ la vekt på at faget skal gi kulturkunnskap og nevner stikkord som historie, kulturarv og kulturforståelse. De synes å legge vekt på kunnskapsdimensjonen i faget mer enn dannelsingsdimensjonen. Kulturkunnskap skal skape kulturforståelse.¹¹ Men kunnskapsformidlingen er også knyttet til holdningsmål som respekt, toleranse og forståelse for andres tro og overbevisning – oftest rettet mot dem som tilhører ikke-kristne religioner og livssyn. At faget kan bidra til at elevene kan lære noe om seg selv – altså bidra til personlig utvikling og refleksjon over eget ståsted, er mindre til stede i svarene når lærerne svarer på hva de mener er fagets viktigste mål.¹² *RLE på Sunnmøre* viser noe av det samme. På spørsmål om hva lærerne mener er fagets viktigste bidrag til elevene, svarer flertallet kunnskap om religion, livssyn og etikk. Men deretter rangerer de holdningsmål som forståelse og respekt for andre menneskers religiøsitet og kultur. Mål som går på personlig utvikling rangeres etter dette. Samtidig rapporterer flertallet av sunnmørslærerne at de utfordrer elevene eksistensielt, ikke i form av forkynning av en bestemt religion eller livssyn, men gjennom kunnskapsformidlingen. Ved å få kunnskap om religioner og livssyn vil elevene få økt forståelse og refleksjonsnivå knyttet til eksistensielle spørsmål, hevdet de.¹³

Læreplan og lov

Et sentralt mål for opplæringen, slik det uttrykkes i opplæringsloven og i læreplanen for KRLE-faget, er at den skal bidra til at barn og unge rustes til å takle mangfoldsamfunnets utfordringer. I formålskapitlet defineres faget som en møteplass for elever med ulike bakgrunn. Her skal elevene

9 Leganger-Krogstad og Berge 2009: 164.

10 Materialet er basert på intervju med 20 lærere på mellomtrinnet.

11 Domaas 2014: 131.

12 Domaas 2014: 121. Se imidlertid Straum 2014b: 53. Han tolker funnene noe annerledes; dvs. at lærerne prioriterer kunnskap i mindre grad enn læreplanen gjør.

13 Afset 2013: 35.

utvikle evne til dialog med mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Det innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag, heter det videre.¹⁴ Dette er egenskaper som er nødvendige for forståelsesfull og fredelig sameksistens i et samfunn preget av religiøs og livssynsmessig ulikhet. Religionsfaget har slik et tydelig integreringsperspektiv, noe som også er tydelig i opplæringslovens § 2–4: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål».

Hvordan skal det skje? En grunnleggende tanke i både fagplan og lovverk er at kunnskap vil fremme danning.¹⁵ Ved at elevene får kunnskap om religioner og livssyn, vil det kunne bygge ned fordommer og legge grunnlag for toleranse og respekt mellom elever fra ulike religioner og livssynstradisjoner. Lærere på Sunnmøre og i KURLE-undersøkelsen i nord ser ut til å bekrefte en slik forståelse.

Religionsfaget skal på denne måten ha en integrerende funksjon i et stadig mer flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette var sentralt i utformingen av det opprinnelige KRL-faget, sammen med vekt på identitetsforming og en subjektiv tilegnelse av fagstoffet. Det siste er svekket, men ikke helt ute i KRLE-planen 2015.¹⁶

Geir Skeie sammenfatter begrunnelser for religionsfaget i lov og læreplaner i tre stikkord: kulturarv, samfunnsfellesskap og personlig utvikling.¹⁷ Kulturarven blir forstått på to måter, en ideologisk kulturarv som omfatter tradisjoner og verdier med «særlig betydning for folkefellesskapet»¹⁸ og en kunnskapsarv vunnet gjennom forskning og erfaring. Den andre begrunnelsen handler om sosiale relasjoner som er nødvendige i et samfunn der mennesker har ulike verdier, religioner og livssyn. Den tredje begrunnelsen fokuserer mer på individet: Læreplanen slår fast at

14 <https://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Formaal>

15 Straum 2014b: 44–45; Andreassen 2016: 23–24.

16 Tidligere formuleringer i KRL 2005 om at faget skal «gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn» og at det i faget skal «stimuleres til personlig utvikling og bevissthet om egen identitet» ble tatt ut i revisjonen i 2008. https://www.udir.no/klo6/RLE1-01/Hele/Komplett_visning

17 Skeie 2017a: 122–124.

18 Skeie 2017a: 122. Jf. Opplæringslovens § 1–1, som nevner disse som grunnleggende verdier i «kristen og humanistisk arv og tradisjon», eksemplifisert som «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærlig, tilgjeving, likeverd og solidaritet».

«[r]eligioner og livssyn gjenspeiler menneskenes dypeste spørsmål» ... at kunnskap om religioner og livssyn er «vesentlig for enkeltmennesket» og er en «viktig forutsetning for livstolking ...».¹⁹

Lov og læreplan inviterer altså til refleksjon over «dype spørsmål»,²⁰ men læreren pålegges å behandle dette eksistensielle fagstoffet «saklig og upartisk» (objektivt og pluralistisk). Denne spenningen har vært sentral i fagdebatten. Diskusjonen er mest relevant for KRLE-faget i grunnskolen. Ut fra menneskerettshensyn tilkjennes foreldre det vesentligste oppdragermandatet fram til eleven er 15 år, som er livssynsmessig myndighetsalder i Norge. Undervisningen i KRLE-faget og hele skolens håndtering av spørsmål knyttet til elevens religions- og livssynstilhørighet krever godt samarbeid med elevens foresatte. I RE-faget i videregående skole stiller det seg annerledes. Her fins det ingen egen paragraf i opplæringsloven tilsvarende §2–4 for KRLE-faget, eller noe eget regelverk om fritak tilsvarende §2–3a for grunnskolen. Formålkapitlet til RE-faget i Vg3 er også tydeligere enn formålkapitlet for grunnskolefaget på at det skal stimulere eleven til «refleksjon over egen identitet og egne livsvalg» ... (og) ... «... i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål».

Bør religionsfaget legge til rette for at elevene kan utvikle sitt eget livssyn?

I den norske debatten finner vi ulike posisjoner i synet på religionsfagets rolle når det gjelder elevens personlige livssyn. Som en bakgrunn for analyse av det empiriske materialet presenterer jeg i det følgende noen sentrale aktører i fagdebatten og i lærebøker for lærerutdanningene.

Religionsdidaktiker og lærebokforfatter Bengt-Ove Andreassen legger vitenskapsfaget religionsvitenskap til grunn for sin religionsdidaktikk og mener at religions- og livssynsfaget først og fremst har berettigelse

19 Lars Laird Iversen har imidlertid hevdet at det at faget skal være ordinært kunnskapsfag, objektivt, kritisk og pluralistisk, ikke erstatter intensjonen om at det skal stimulere elevens religiøse og livssynsmessige identitet, men legges til ved revisjonen i 2008. Iversen 2012: 107; Johnsen 2017: 326. Geir Skeie har pekt på at der formålsavsnittet i læreplanen faktisk omtaler personlig utvikling, er det «så å si fraværende i kompetansemålene». Skeie 2017a: 127.

20 Skeie 2017a: 123.

som kulturfag, historisk og aktuelt.²¹ I læreboka *Religionsdidaktikk* (2016) under overskriften Et eksistensielt fag? skriver han:

[Kunnskaper om religioner og livssyn] ... anses som et viktig premiss for fredelig sameksistens og respekt for mennesker fra ulike kulturer, med ulike religioner og livssyn. En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil dermed nedtone religionsfagets eksistensielle orientering.²²

Han konkluderer «[e]n individorientert behandling av hver enkelt elevs eksistensielle spørsmål peker ut over grensen for et religionsfag i offentlig skole, selv om slike spørsmål av og til vil bli tatt opp av elevene.»²³ Faget skal gi kunnskap om ulike religioner og livssyn.

En annen mye brukt lærebok i lærerutdanningene er *Religion og livssynsdidaktikk* (Sødal, red. 2009). Flertallet av bidragene er skrevet av religionsdidaktikere ved Universitetet i Agder (UiA).²⁴ Her inkluderes det personlige element i fagforståelsen:

Religioner og livssyn dreier seg om eksistensielle spørsmål og individuelle trosvalg. Slik angår de den enkelte elev personlig. Men de favner også videre. Religioner og livssyn er også grunnleggende kulturfaktorer. Dermed har de et kollektivt aspekt som burde være viktig for alle, uavhengig av personlig stillingtagen. Undervisningen må forholde seg til begge disse to aspektene ved religioner og livssyn – det eksistensielle og det personlige, det kulturelle og det kollektive.»²⁵

Sødal mfl. framhever også kulturelementet (den ideologiske kulturarven, jf. over) i fagforståelse. Dette understrekes i uttalelsen fra UiA i siste høring til Fagfornyelsen 2020²⁶, der man argumenterer for at utkastet til læreplanen i KRLE er for utydelig med tanke på kristendommen. Man argumenterer med kristendommens kulturelle særstilling i Norge

21 Andreassen 2016: 17.

22 Andreassen 2016: 20.

23 Andreassen 2016: 20.

24 Unntatt Geir Skeie, Ruth Danielsen og Geir Winje.

25 Sødal mfl. 2009: 13 fra innledningen.

26 Frist18.06.2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/e3ef22fa-4020-410d-a8fc-1025c28fo25b?notatId=688&disableTutorialOverlay=True> Lest 7.08.2019.

slik også myndighetene gjør i favoriseringen av den kristne og humanistiske arv og tradisjon.²⁷

Allerede i førsteutgaven av *Religionsdidaktikk* (Sødal mfl. 2001), presenterte Levi Geir Eidhamar (UiA) en didaktisk modell som skiller mellom ulike perspektiv på religionsfaglige spørsmål; *innenfraperspektiv* kontra *utenfraperspektiv* og et *personlig* kontra et *faglig perspektiv*. I en ny artikkel kaller Eidhamar denne for *perspektivmangfoldsmodellen*, som han begrunner slik:

[Den] spenner over hele skalaen fra faglig innenfra- til faglig utenfraperspektiv. I tillegg til å formidle kognitiv kunnskap, søker den samtidig å fremme elevenes personlige utvikling og å møte de enkelte der de befinner seg i sin egen livssynssammensetning. Dette i motsetning til rendyrking av ett faglig perspektiv i utenfraperspektivmodellen.²⁸

Det faglige innenfraperspektivet bør dominere i undervisningen, særlig på de laveste alderstrinn, mener Eidhamar, fordi det oppøver «kognitiv empati, respekt for annerledes troende og muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn». Faglig utenfraperspektiv passer bedre på høyere trinn der elevene har «utviklet større forutsetninger for å reflektere kritisk over egen livssynssammensetning».²⁹ Eidhamar er dermed kritisk til Andreassens nokså rendyrkede faglige utenfraperspektiv. Det faglige innenfraperspektivet er like faglig som utenfraperspektivet, hevder Eidhamar.³⁰

En litt annen tilnærming har religionsdidaktikeren Geir Skeie. Han har ledet læreplangruppen for KRLE og RE i Fagfornyelsen og har tematisert spørsmålet om religionsfagets rolle til elevens personlige utvikling i flere artikler. Skeie mener ikke veien å gå er å inkludere kompetansemål om personlig utvikling i lærerplanene, men målet må være mer langsiktig «med vekt på forskning og utviklingsarbeid som undersøker, utprøver og diskuterer hvordan undervisningen kan legge til rette for

27 <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/e3ef22fa-4020-410d-a8fc-1025c28f025b?disableTutorialOverlay=True> Lest 8.08.2019.

28 Eidhamar 2019: 32.

29 Eidhamar 2019: 32.

30 Eidhamar 2019: 33.

at elevens egne opplevelser og erfaringer med religion og livssyn kan få en plass i møte med andres opplevelser og erfaringer».³¹ Som forskning har pekt på, har mange lærere valgt forsiktighet heller enn engasjement når det gjelder å involvere elevene personlig.³² For å sikre at de er 'nøytrale', har mange også tydd til lærebokstyrt undervisning. Som et innspill til å balansere dette bedre foreslår Skeie uttrykket 'thick impartiality'.³³ Ifølge Skeie innebærer det blant annet et skifte av perspektiv fra læring til undervisning, noe som åpner mer for det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev enn den læringsfokuserede didaktikken gjør. Det tilsier fokus på undervisningskvalitet, sosiale relasjoner i klasserommet og subjektiv relevans for elevene, men med solid fagkunnskap som fundament.³⁴

Et prosjekt som ser ut til å oppfylle disse intensjonene, er Jesper Aagaard Petersens interessante eksempel på hvordan man kan arbeide med eksistensielle tema i religionsfaget i et tverrfaglig prosjekt med elever i 8. og 9. klasse. Gjennom en workshop som startet med undervisning om død og gravferdsritualer i ulike religioner, jobbet elevene videre i samtalegrupper og tekstlig ut fra «åpne og åpnende spørsmål» som Petersen knyttet til dette. Det skapte rom for refleksjon over egne synspunkter og verdier, innenfor en faglig ramme.³⁵

Med bakgrunn i den nevnte tredeling av begrunnelser for religionsfaget, kulturkunnskap, samfunnsfellesskap og personlig utvikling, og de ulike posisjoner i synet på religionsfagets rolle for elevens personlige livssynsutvikling presentert her vil jeg undersøke hvilket formål lærerne i denne undersøkelsen i særlig grad mener at religionsfaget skal ha. Jeg er spesielt interessert i lærernes syn på det personlige element i faget. Satt på spissen: Skal religionsfaget utvikle eleven personlig og eksistensielt, eller skal faget først og fremst tjene fellesskapet og integreringen?

31 Skeie 2017a: 128.

32 Leganger-Krogstad og Berge, 2009; Afset, Hatlebrekke og Kleive, 2013; Fuglseth 2014b; Skeie 2017a: 34.

33 Skeie 2017b: 34.

34 Skeie 2017b: 34.

35 Petersen 2019: 101–133.

Metode og utvalg

Materialet som danner grunnlaget for denne artikkelen, ble samlet gjennom et elektronisk spørreskjema sendt til et utvalg religionslærere utdannet ved en lærerutdanningsinstitusjon på Vestlandet senhøsten 2017. I en pilot i forkant observerte jeg to studenter i praksis høsten 2016, en GLU-student og en PPU-student, og intervjuet dem i etterkant i semi-strukturerte intervju (ca. 1 timer hver).³⁶ I intervjuene ble observerte timer utgangspunkt for å snakke om faget: Hva tenker de om faget, hva mener de er fagets mål? Hva legger de vekt på – ønsker de å legge vekt på – i sin undervisning? Observasjoner og transkriberte intervju var deretter grunnlag for utarbeidelsen av spørreskjemaet der jeg også tok i bruk spørsmål som jeg fant relevante fra liknende undersøkelser. For å få fram aspekter ved lærernes fagsyn ble de spurt om motivasjon for å studere faget og eventuelle endringer i syn på faget etter at de tok til i yrket, hva de mener har formet fagsynet deres, hva de liker best, hva de utfordres av som religionslærere og hva de mener er fagets viktigste mål. De ble ikke spurt direkte om det som er problemstillingen i denne artikkelen.

Respondenter til spørreskjemaet ble rekruttert gjennom e-postlister fra utdanningsinstitusjonen der disse lærerne hadde tatt religionsfaglig studium. Skjemaet ble sendt til alle som hadde fullført grunnskolelærerutdanning (GLU 1–7 og 5–10) og tatt studiepoeng i faget, eller praktisk pedagogisk utdanning i RLE ved gjeldende institusjon i årene 2013–2017 (N = 142), henholdsvis 110 lærere med GLU-utdanning og 32 med PPU-utdanning. Start for undersøkelsen ble satt til studieåret 2013–14 da første kull med grunnskolelærerutdanning etter reformen fra 2010 gikk ut. Tidsperioden ble også valgt for å få en viss mengde respondenter. Jeg ønsket å nå nokså nyutdannede lærere for å se om disse uttrykte andre oppfatninger av faget enn det tidligere undersøkelser viste. En del av lærerne som er med i undersøkelsen, har ikke tatt RLE³⁷ innenfor sin GLU-utdanning, men de har tatt studiepoeng i et lokalt fagstudium eller også i et nettstudium i RLE i tillegg til profesjonsutdanningen

36 Til sammen observerte jeg PPU-studenten i 4 undervisningstimer (1–2 t. på 9. trinn og 1 t. på 8. trinn), GLU-studenten i 2 timer på 4.–5. trinn.

37 Her benytter jeg betegnelsen RLE uavhengig av den aktuelle betegnelsen for skolefaget.

sin. Disse er med i utvalget siden hovedsaken med undersøkelsen går på deres oppfatning av faget på tidspunktet for undersøkelsen, uten at jeg spesielt undersøker utdanningen de har tatt, i eller i tillegg til, profesjonsstudiet sitt. Siste kull GLU-studenter som var aktuelle respondenter for denne undersøkelsen, ble uteksaminert våren 2017. Tilsvarende tidsrom ble valgt for lærere med praktisk pedagogisk utdanning i faget. Alle har aktivt valgt religions- og livssynsfaget som del av profesjonsutdanningen sin.³⁸ Informert samtykke fra studenter og lærere og anbefaling fra NSD er innhentet.

Å rekruttere respondenter gjennom e-postlister via utdanningsinstitusjonen var et pragmatisk valg. Økonomiske rammer og tidsrammer for arbeidet gjorde at dette var en løsning som kunne gjennomføres. Det er krevende å gjennomføre undersøkelser blant lærere. Skolene opplever stadige forespørsler fra forskere og fra studenter som skal skrive bachelor- eller masteroppgaver, og mange finner det belastende å skulle svare på dette i en travel hverdag.³⁹ En fordel med dette utvalget er at jeg kunne nå disse lærerne direkte.

Et elektronisk spørreskjema er, i tillegg til å være en effektiv og ressursøkonomisk innsamlingsmetode, også en egnet måte å undersøke en gruppe ressurssterke personer på, som denne gruppen må regnes som.⁴⁰ Disse respondentene forventes også å være relativt interesserte i problemstillingen i undersøkelsen.⁴¹ Forskereffekten ved en slik undersøkelse er begrenset siden den gir liten kontakt mellom forsker og respondent. Et spørreskjema med lukka spørsmål vil hente inn data med få nyanser. Dette spørreskjemaet bestod imidlertid også av en hel del åpne spørsmål der man kunne legge til egenformulerte svar.⁴² Dette har til sammen gitt 228 tekstsvare av varierende lengde – fra enkeltord til fylldigere svar

38 I grunnskolelærerreformen (iverksatt 2010) var religions- og livssynsfaget ikke obligatorisk, men ett av flere valgfag. Lærere utdannet innenfor tidsrommet 2013–2017 har derfor alle valgt religionsfaget bevisst. Det tyder på at de hadde en motivasjon for faget.

39 Straum 2014a: 31. Med innføringen av femårig masteutdanning i GLU vil dette presset på skoler og lærere øke.

40 Jacobsen 2015: 280–281.

41 Jacobsen 2015: 280–281.

42 I tillegg til spørsmål om alder, kjønn, studiebakgrunn og kompetanse bestod skjemaet av 18 lukka spørsmål og 17 åpne.

på opptil 210 ord. Det gjør materialet rikere og mer nyansert. Materialet består av 60 fullstendige svar av et utvalg på 142. Svarprosenten er 42,25%.⁴³

Undersøkelsen gir ikke grunnlag for generaliseringer, men gir et innblikk i hvordan noen nyutdannede lærere med fersk kompetanse vurderer religionsfaget. Dette kan sees i sammenheng med resultater fra lignende undersøkelser og slik øke vår samlede kunnskap på feltet.⁴⁴

Respondentene: Unge og nyutdannede religionslærere

Et flertall av respondentene er unge lærere i gruppen 20–29 år, med kort fartstid i yrket. 55 kvinner og 10 menn har svart på spørreskjemaet. En slik skjev kjønnsfordeling var forventet siden utvalget består av flest kvinner, noe som speiler den skjeve kjønnsfordelingen i disse utdanningene.⁴⁵ I tillegg vet vi at kvinner generelt føler seg mer forpliktet til å svare på undersøkelser enn menn.⁴⁶ I svargruppen var det til sammen 39 kvinner og 7 menn med GLU-bakgrunn og 16 kvinner og 3 menn med PPU-utdanningsbakgrunn. Lærere med GLU-utdanning står for 71% av svarene (N = 107), lærere med PPU-utdanning står for 29% (N = 32). Svarprosenten i den siste gruppen er noe større enn for lærerne med GLU-bakgrunn. Lærerne med PPU-utdanning har gjennomgående mer utdanning i faget enn de med GLU-utdanning. Det kan også antyde at disse har tydeligere faglig identitet enn lærerne med GLU-bakgrunn.

43 Fem svar er ufullstendige = 4%. Sju meldinger er registrerte som «undeliverable».

44 Det norske bidraget i den europeiske fellesstudien om religionsundervisning omfattet 128 respondenter, og var representativ for KRL-lærere året 2007. *RLE på Sunnmøre* samlet svar fra 114 religions- og livssynslærere i grunnskolen på Sunnmøre i 2009 (survey) og fokusgruppeintervju i 2012. KURLE intervjuet 20 lærere i RLE på mellomtrinnet i de fem nordligste fylkene i 2011–2012 (observasjon og intervju i tolv skoler), uavhengig av kompetansebakgrunn. Undersøkelsen som presenteres her, samler data fra 60 forholdsvis nyutdannede lærere med varierende undervisningskompetanse i religions- og livssynsfaget, fra 30 stp. til mer enn 60 stp. i perioden 2013–2017.

45 Presise tall for 2013–2017 har jeg ikke funnet, men i tidsrommet 2010–2016 gjennomførte 1838 kvinner allmenn- eller grunnskolelærerutdanning, mens 705 menn gjorde det samme. Kilde SSB: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen>. Jeg har ikke klart å finne nasjonale tall for antall studenter med utdanning i RLE/KRLE i henholdsvis PPU eller GLU.

46 Straum 2014a: 34.

Flertallet av respondentene med GLU-bakgrunn er også mellom 20–29 år. Et mindretall er mellom 30 og 50+ år. Lærerne i PPU-gruppen er gjennomgående eldre, flertallet mellom 30 og 49 år og et lite mindretall i gruppen 20–29 år, noe som også viser ulikheter ved disse profesjonsstudiene. Grunnskolelærerutdanningene som disse læreren har tatt, er fire-årige sammenhengende profesjonsutdanninger som i hovedsak naturlig vil rekruttere unge studenter, mens faglærerutdanningen med PPU som ettårig tillegg rekrutterer en mer variert studentgruppe mht. alder og erfaring. Vi ser også at innenfor utvalget som helhet representerer de yngste lærerne hoveddelen av respondentene. Dette kan forklares med at yngre lærere generelt er mer villige til å svare på slike undersøkelser enn eldre lærere. Stordelen av respondentene har 2–3 år i yrket eller mindre, det gjelder begge gruppene. Nesten halvparten er i sitt første år etter utdanning.⁴⁷ Flertallet av de som har svart, og er i jobb på tidspunktet for undersøkelsen, har jobb i grunnskolen, nokså jevnt fordelt på småskole-, mellomtrinn og ungdomstrinnet.⁴⁸ Kun én oppgir at hun er lærer i videregående skole på tidspunktet for undersøkelsen. Det vil si at konteksten for dette materialet først og fremst er grunnskolen og KRLE-faget.

En del av disse nyutdannede lærerne rapporterer at de ikke underviser i faget i 2017–18. Årsakene de oppgir er varierte, men mange sier at de på tidspunktet for undersøkelsen ikke har fått jobb som inkluderer religionsfaget.⁴⁹

Presentasjon og analyse av materialet

Analysestrategi

Materialet i spørreskjemaet består av kvantitative data i form av svar på lukka spørsmål og en hel del fritekster som svar på åpne spørsmål. I

47 15 av 19 lærere med PPU-utdanning har vært i yrket i 3 år eller mindre. Kun fire har 4 år eller mer. 41 av 46 med GLU-bakgrunn har undervist i faget i tre år eller mindre. I denne gruppen har to lærere 4 år eller mer.

48 11 i småskolen, 11 på mellomtrinnet og 13 på ungdomstrinnet. Tre av respondentene jobber på flere trinn.

49 Det gjelder fem av lærerne med PPU-bakgrunn og 15 med GLU-bakgrunn. I åpne svar oppgis noen andre årsaker som videreutdanning, permisjon, annen jobb, eller at en ennå ikke er ferdig utdannet. Noen av respondentene svarer derfor på bakgrunn av praksiserfaringer i studiet.

analysen av disse tekstene har jeg arbeidet abduktivt, det vil si en fram- og tilbakegang mellom empiri og teoretiske perspektiv.⁵⁰ Tekster som synes være særlig relevant for problemstillingen i denne artikkelen, har jeg kategorisert i tabeller i flere omganger for å få best mulig innsikt i materialet.

Religionsfagets viktigste mål: Respekt og toleranse

I spørreskjemaet ble lærerne spurt om hva de mente er religionsfagets viktigste mål. Dette ble operasjonalisert i form av ti svaralternativ der lærerne ble bedt om å krysse av for tre av dem. Hensikten var å skille mellom overveiende kunnskapsmål (det være seg fokus på religions- og livssynkunnskap eller målformuleringer som la vekt på norsk kultur og verdier), på holdningsmål gjennom begrep som respekt, toleranse og forståelse, på mål som la mer vekt på refleksjon og mål som fokuserte på personlig utvikling. Svarene fordelte seg slik: (Religionsfagets viktigste mål er)

1. Å fremme respekt og toleranse, 77%
2. Å bidra til forståelse mellom mennesker med ulik religion eller ulikt livssyn, 74%
3. Å bidra til å utvikle evnen til tenking og refleksjon i møte med religioner og livssyn, 47%
4. Å gi elevene kunnskaper om religion, livssyn og etikk, 32%
5. Å hjelpe elevene til å forstå handlinger som springer ut av religion eller livssyn, 27%
6. Å bidra til å utvikle evnen til kritisk refleksjon i møte med religioner og livssyn, 23%
7. Å gi elevene kunnskap om norsk kultur og verdier, 16%
8. Å bidra til å styrke elevens moralske utvikling, 16%
9. Å skape interesse for religions- og livssynsspørsmål, 11%
10. Å gi elevene hjelp til å utvikle sin egen religiøsitet – sitt eget livssyn, 8%

⁵⁰ Thagaard 1998.

De to alternativ som fikk høyest skår, er «å fremme respekt og toleranse» og «å bidra til forståelse mellom mennesker med ulike livssyn». De følgende alternativ (3–6) som handler om utvikling av elevens kunnskap og refleksjon i forhold til religions- og livssynsmangfoldet, prioriteres også forholdsvis høyt. Mens alternativ 7, som nevner norsk kultur og verdier, får noe mindre skår. Alternativ som tydelige fokuserer på elevens moralske danning eller et personlig innenfraperspektiv på faget (8–10), får lavest skår. Samlet sett er tendensen at lærerne prioriterer holdningsmål i form av respekt, toleranse og forståelse for ulikhet.

Hele fjorten lærere har utdypet svarene om faget viktigste mål i fritekst. Åtte av disse har formulert seg i fullstendige setninger, mens de øvrige har svart med stikkord. De mest frekvente begrepene som brukes i tekstene er: toleranse (7), forstå/forståelse (6), respekt/respektene (5), kunnskap (4). Ordparene toleranse og/eller respekt forekommer i åtte utsagn,⁵¹ og ser ut til å flyte noe over i hverandre i betydning, flere bruker ordet forståelse nærmest synonymt med disse to.⁵² Tekstene understreker svarene i de lukka spørsmåla. Men hvor er fokuset i lærernes utsagn, på eleven eller fellesskapet? De følgende svarene illustrerer nyansene i lærernes svar.

Følgende utsagn fokuserer først på danning av elevene, mens andre setning forklarer hvordan målet med dette vil tjene samfunnet: (Fagets viktigste mål er)

Å skape mennesker som er i stand til å samarbeide, på tvers av religion og livssyn. Å skape en verden som er åpen for forskjeller og uenigheter som løses ved debatt og kompromiss. (Mann 30–39, GLU)

Utsagnet gir uttrykk for et tydelig demokratisk motiv. Religiøse og livssynsmessige forskjeller kan skape uenighet og være problematiske, men de kan løses gjennom debatt og kompromiss. Derfor skal religionsfaget sikte mot å skape mennesker som kan møte ulikhet og forskjeller på denne måten.

Følgende utsagn uttrykker et kunnskapssyn som preger materialet: (Fagets viktigste mål er)

⁵¹ Toleranse (7) og respekt (5).

⁵² Ordet forståelse brukes 6 ganger, alene eller i samspill med toleranse, respekt eller kunnskap.

Å fremme likeverd, respekt og toleranse ved å tilby kunnskap om ulike religioner og livssyn. (Kvinne 20–29, GLU)

Analysen viser at alle de som svarer utfyllende, har et nokså tydelig fokus på at faget skal tjene fellesskapet. Individperspektivet er med i noen svar, men er mindre tydelig formulert. I de stikkordpregede svarene benytter mange etablert språkbruk fra lov og læreplaner. Gjengangere er ordparet respekt og toleranse som kan spores tilbake til Generell del av læreplanen fra 1993: «Opplæringen skal fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levesett».⁵³ I nyere dokumenter synes ordet respekt å ha erstattet ordet toleranse. Mange respondenter i undersøkelsen bruker også ordet forståelse, oftest sammen med respekt og/eller toleranse.

Samlet er det en tydelig tendens i materialet at lærerne legger stor vekt på at faget skal danne elevene for mangfoldssamfunnet. Respekt og toleranse for ulikhet figurerer på toppen når de svarer på hva som er fagets viktigste målsetting. Elevene skal lære seg å håndtere ulikhet, og å samarbeide uavhengig av forskjeller i religion og livssyn. Alle fritekster understreker tendensen i svarene på det lukka spørsmålet, det viktigste målet med faget handler om å skape holdninger som respekt og toleranse for ulikhet. Her synes det også som lærerne har stor tillit til at kunnskapsformidling er middelet, et syn som er på linje med Andreassen kognitive læringssyn. Nesten en tredel av lærerne har oppgitt at de valgte å studere religionsfaget fordi de er opptatt av den kristne kulturarven. Men kulturarvelementet i lov og læreplan – den ideologiske arven – nevnes i liten grad. Som svar på spørsmål om hva som særlig engasjerer dem når det gjelder religionsfaget, formulerer en kvinnelig lærer seg på denne måten – nokså politisk korrekt:

Jeg er spesielt opptatt av at kristendommen er Norges kulturarv og derfor bør læres mest om, men at respekt og toleranse for andres religioner også er veldig viktig! (Kvinne 20–29, GLU)

53 Vi må tilbake til L97 for å finne ordet toleranse i formålkapitlet i læreplanen. I nåværende læreplan har begrepet noe mindre plass. Begrepet respekt nevnes flere ganger, både i loven og i formålkapitlet til faget. Et kompetansemål etter 4. trinn i Filosofi og etikk i KRLE 2015 lyder: (at eleven skal kunne) «samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis». Her er det i beste fall underforstått at målet er at elevene skal tilegne seg disse holdningene. Opplæringslovens § 1–1 eller 2–4 nevner ikke ordet toleranse. Det forsvant i 2009.

Det som Skeie kaller kunnskapsarven, reflekteres i svarene først og fremst i form av kunnskap om og forståelse for 'de andre'. Fokus på elevens egen religiøse utvikling eller livssynsutvikling er fraværende i tekstsvarene.

De gode samtalene

På spørsmålet «Hva liker du best med det å være KRLE-lærer?» får vi innblikk i hvordan lærerne arbeider med faget og i hva de legger vekt på i undervisningen. Viser det til samme kognitive fokus? I spørreskjemaet var dette formulert som åpent spørsmål, og 34 lærere svarte. I analysen har jeg kategorisert utsagnene⁵⁴ tematisk og kommet fram til fem kategorier, jf. fig 2.

Det gir anledning til samtale og dialog - diskusjoner (19)	Det er spennende og variert (7)	Det er et dannelsesfag (6)	Det engasjerer elevene (4)	Det gir mulighet til å bli kjent med elevene (pga. samtalene) (3)	Lærers rolle (4)
--	---------------------------------	----------------------------	----------------------------	---	------------------

Fig. 1: Kategorisering av svar på spørsmålet om hva lærerne liker best med faget.

De aller fleste som svarer, legger altså vekt på at faget gir anledning til samtaler og diskusjoner med elevene. Følgende sitat er typisk (Hva liker du best?)

De faglige samtalene og alle de ulike synspunktene elevene har. (Kvinne 20–29, GLU)

Svarene indikerer at det særlig er det at det er rom for å prate og diskutere elever imellom og mellom lærer og elever i dette faget, som er så bra. Samtalene og diskusjonene har flere formål, de synes å være en viktig arbeidsmåte, de er interessante og engasjerende for lærerne og for elevene og bygger relasjoner. Hva prates det om? Det gir ikke svarene noen full innsikt i. Men de som nevner noe om innholdet, peker på at elevene gjennom samtaler kan utvikle gode holdninger og refleksjon over viktige

⁵⁴ 'Utsagn' betyr her at et svar kan nevne flere kategorier; f.eks. som når en lærer skriver «Det er interessant – et fag der det er gode muligheter for variasjon og for spennende tema som fanger elevene».

samfunnsspørsmål i dette faget, og at lærerne liker å legge til rette for dette. En mann skriver (Hva liker du best med faget?)

Å ha filosofiske samtaler med elevene. Lære dem kritisk tenkning, lære dem å være tolerante mot andre kulturer og religioner. (Mann 20–29, GLU)

En annen av de mannlige lærerne trekker fram at det han liker med religionsfaget, er

[å] kunne gi elevene et bilde av vår mangfoldige religiøse og livssynsmangfoldige verden. Lære dem at det finnes annerledestenkende mennesker og hvordan det kan berike samfunnet. (Mann 30–39, GLU)

Denne læreren uttrykker en tendens i materialet der mangfoldet først og fremst vurderes som en berikelse. Svarene understreker lærernes fokus på fagets betydning som et dannelsesfag for mangfoldssamfunnet. Her er det altså ikke bare faglig formidling i et utenfraperspektiv, men en vekt på relasjoner og utvikling av elevenes holdninger.

Objektiv og pluralistisk – lærernes nøytralitetsideal

Det personlige element i begrunnelser for religionsfaget må balanseres i forhold til kravet om at undervisningen skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» jf. opplæringslovens § 2–4. Et lukka spørsmål i spørreskjemaet var derfor formulert slik: Føler du deg trygg på at undervisningen din presenterer ulike verdensreligioner og livssyn på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte», jf. opplæringslovens § 2–4? Lærerne kunne krysse av for følgende alternativ: *ganske trygg*, *nokså trygg*, *ganske utrygg* og *veldig utrygg*. Fler-tallet krysset av for *ganske trygg*, ca. en tredel for *nokså trygg*, og bare tre lærere krysset av for *veldig utrygg*. Åtte lærere som har krysset av for *ganske* eller *nokså trygg*, har kommentert svaret sitt i fritekst. Noen bemerker at dette er særlig viktig for dem: «et hovedfokus i planlegging av undervisningen» som en formulerer det. Andre forklarer at de er oppmerksomme på ikke å forkynne, eller å ikke bruke formuleringer som «vi» og «dem». Et par lærere omtaler rollen og undervisningen sin slik:

Jeg har som mål å være helt nøytral som religionslærer. (Kvinne 20–29, PPU)

Jeg prøver alltid å prate om religion/livssyn nøytralt, men engasjert. Jeg tror ikke på noe bestemt selv, så derfor føler jeg at jeg er objektiv. (Kvinne 20–29, GLU)

Når de svarer på dette lukka spørsmålet, synes altså godt over halvparten av lærerne komfortable og trygge i rollen på dette punktet. Litt mer nyanser finner vi når de svarer på et åpent spørsmål om hva som er utfordringene ved det å være religionslærer. Ca. en tredel av lærerne har svart på det. Svarene kan samles i følgende kategorier, jf. fig. 2.

Motivere og engasjere elevene (9)	Å være 'nøytral': forhold til eget livssyn (6)	Stoffmengde og tidspress (5)	Dårlige læreverk (3)	Egen manglende kunnskap (3)	Begrunne faget for foresatte (1)	Annet (3) ⁵⁵
-----------------------------------	--	------------------------------	----------------------	-----------------------------	----------------------------------	-------------------------

Fig. 2: Kategorisering av svar på spørsmålet om hva som utfordrer mest med det å være KRLE-lærer.

Som vi ser, nevnes mange faktorer som gjelder utfordringer med å tilrettelegge undervisningen, ikke overraskende for lærere med så pass kort fartstid i rollen. Det handler om å forholde seg til det de kaller «dårlige» læreverk, stor stoffmengde og at det fører til tidsklemme. Enkelte opplever også at de har manglende kunnskap. Ikke minst handler det for enkelte om å klare å engasjere og motivere elevene for faget og undervisningen. En kvinnelig lærer skriver:

Å forklare og snakke om gang på gang om hvorfor vi har dette faget. Flere barn sier at de ikke er religiøse, og at de derfor ikke trenger å lære om dette. Det kan være utfordrende å få de til å forstå viktigheten med faget. (20–29, GLU)

På dette åpne spørsmålet om utfordringer i rollen svarer flere at det for dem nettopp gjelder forholdet til det de omtaler som det å være «nøytrale». Noen skriver at det er problematisk å formulere seg «riktig» eller å «være nøytral» eller å ikke si «vi» om kristendommen. To unge kvinner (20–29, GLU) svarer at det er utfordrende «å undervise om noe som jeg ikke selv tror på eller (som) gir mening for meg» og at «jeg ikke er spesielt

55 Kategorien Annet har tre svar: 1) Vurdering i KRLE; 2) K-en i fagnavnet er problematisk, 3) Usikker.

religiøs selv og er usikker på min egen tro». Et par andre fokuserer på at de ikke skal påvirke elevene med sitt syn, det er utfordrende å «undervise på en slik måte at det ikke påvirker elevene til å tro på andre ting enn det de egentlig gjør» og «å skulle lære elevene gode holdninger og verdier (ikke religiøse) uten å skulle fortelle dem hva som er riktig å tenke» (kvinner 20–29, GLU og PPU).

En lærer som har krysset av for *veldig utrygg*, synes å mene at dette 'nøytralitetsidealet' i lov og fagplan i praksis kan ha helt andre utslag:

Har en følelse av at humanismen er suveren og den riktige tenkemåten for alle i Vesten. Kristendom er litt avleggs og tullete. Alle er redd for å ha et kritisk blikk på religioner som islam, buddhisme og hinduisme. (Kvinne 40–49, PPU)

Slik jeg tolker utsagnet, er dette ett av få eksempler i materialet på lærere som gir uttrykk for et kritisk blikk på en positiv mangfoldsforståelse som flertallet bejaer. Selv om de fleste sier seg ganske trygge når det gjelder kravet til objektiv, pluralistisk og kritisk undervisning, melder likevel en del av disse nyutdannede lærerne at det faktisk byr på utfordringer å takle dette i den praktiske hverdagen. Som religionslærer utfordres man også i forhold til eget livssyn i møte med fagstoffet og med elevene.

Drøfting

Et dannelsingsfag for mangfoldssamfunnet

Flertallet av lærerne i denne undersøkelsen er unge, nyutdannede og har kort erfaring i yrket. De aller fleste melder at de er svært motiverte for faget og at det i særlig grad er samhandlingen med elevene i samtaler og diskusjoner som gjør dette faget så interessant og kjekt å undervise i. Dette stemmer godt med funn fra de tidligere undersøkelsene fra Sunnmøre og fra lærerne i KURLE i nord. Men i større grad enn disse mener lærerne i dette utvalget at det viktigste målet med faget er å utvikle positive holdninger hos elevene, holdninger som er nødvendige i det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet de er en del av. I lys av de tre elementene som vektlegges i lov og lærerplaner,⁵⁶ kulturarv (tradisjoner, verdier og

56 Jf. Skeie 2017a: 122.

kunnskapsarv), samfunnsfellesskap og personlig utvikling, synes disse lærerne å legge mest vekt på det som bygger samfunnsfellesskapet.

Åpne og aksepterende elever

Holdningene som framheves av lærerne er respekt, toleranse og forståelse for ulikhet. Én årsak til at begrepsparet respekt og toleranse får så høy skår, kan være at de er koblet i ett av de faste svaralternativene. Men flere lærere gjør også det samme i sine frie tekstvar. Begrepene i seg selv er ikke entydige.⁵⁷ Og lærerne i denne studien synes å bruke begrepene toleranse, respekt og forståelse noe om hverandre. Samlet signaliserer svarene at målet er å danne elever preget av 'åpenhet og aksept'.

Det er interessant å se dette i lys av drøftinger av toleransebegrepet. Geir Afdal har identifisert tre toleransediskurser: toleranse som å tåle, toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet.⁵⁸ I tekstsvarene knytter lærerne toleranse til forståelse for at mennesker er ulike og at målet er at man kan leve fredelig sammen på tross av ulikhet. Toleranse som fordomsfrihet og åpenhet er i alle fall til stede. At toleranse kan innebære at man må tåle, eller utholde meninger og synspunkter som man verken er enig i eller respekterer, finner jeg ikke mye spor av i lærernes svar. Bare én lærer synes å ha dette i tankene når han skriver at det er et mål å «skape en verden som er åpen for forskjeller, og uenigheter som løses ved debatt og kompromiss». For øvrig gir materialet inntrykk av en nokså harmoniserende fagforståelse. Marianne Hustvedt har argumentert for at denne betydningen av toleranse – å tåle – er viktig å holde fast på i vårt moderne samfunn.⁵⁹ Vi trenger språk for det som er konfliktfylt og som peker på at det ofte er et gap mellom ideal og virkelighet. Det er selvsagt ikke målet om å skape fellesskap preget av aksept og forståelse som er galt, men manglende bevissthet om at dette er krevende, at uenigheter er reelle og konsensus ikke alltid et alternativ. Enkelte lærere i denne undersøkelsen forteller for eksempel om utfordringer i møte med elever som har fordommer mot faget eller mot andre elever på grunn av

57 Anker og Afdal 2017: 52–53.

58 Afdal 2010: 24–30.

59 Hustvedt 2017.

tro og etnisitet eller også at de utfordres i møte med foresatte som er kritiske til faget.

Flertallet av lærerne mener at faget skal lære elevene respekt. I en undersøkelse mellom barneskoleelever fant Trine Anker tre kategorier respekt: respekt som status, som posisjonering overfor andre, og til sist som gjensidighet – der den siste, ifølge elevene, er den som *bør være*.⁶⁰ Det er nok denne kategorien respekt også disse nyutdannede lærerne har i tankene i sine svar, som i følgende formulering om at det viktigste målet med faget er «å lære elevene at vi er forskjellige og tror på ulike ting, men at det er viktig å respektere hverandre selv om en ikke er enige». Religionssosiologen Lars Laird Iversen har formulert begrepet *uenighetsfellesskap*, som får fram at man ikke må være enige for å kunne jobbe konstruktivt sammen i et fellesskap.⁶¹ En teoretisk så vel som praktisk inngang til å arbeide med reell uenighet.

Holdninger som forståelse, respekt og toleranse læres, ifølge lærerne, særlig gjennom kunnskapsformidling. Som nevnt tyder det på et nokså kognitivt læringssyn – ved å få kunnskap om mangfoldet vil man også tilegne seg respekt for 'den andre'. Leganger-Krogstad og Berge (2009) og Fuglseth (2014) har antydnet at både fagforståelsen og undervisningen mellom lærerne i deres undersøkelser synes å ha en kognitiv slagside.⁶² Det samstemmer i en viss grad med synspunkt hos mange av respondentene i denne undersøkelsen. Gjennom kunnskapsformidling skapes de positive holdningene man etterstreber. Det svarer til Andreassens religionsvitenskapelig baserte didaktikk. Flere kritikere har imidlertid pekt på at dette er altfor kognitivt orientert og representerer et for enkelt læringssyn.⁶³ Empiri viser også at kunnskap om ulike religiøse ideer og praksiser ikke alltid fører til forståelse, men kan også gi grunnlag for nye fordommer.⁶⁴

Men vekten på relasjoner, samtale og dialog med og mellom elevene som disse lærerne rapporterer, tyder likevel på at de i praksis holder seg med et mer komplekst læringssyn.

60 Anker 2014: 132.

61 Iversen 2014.

62 Leganger-Krogstad og Berge 2009:166; Fuglseth 2014b: 63–83.

63 Gravem 2017; Johnsen 2017; Schjetne 2014.

64 Anker og von der Lippe 2014: 69–70.

Verdien av dialog og samtale

Muntlighet er sentralt i religionsfaget, ifølge læreplanen. Lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å mene at religionsfaget skal forberede elevene og være som en treningsarena for å delta konstruktivt i det flerkulturelle samfunnet. Samtale og diskusjon er derfor arbeidsmåter de legger vekt på. Det gjør også at de blir kjent med elevene på en annen måte enn i andre fag, hevder de. Flere bruker også ordet dialog eller noen filosofisk samtale, men uten at det er godt å vite ut fra dette begrensede materialet hva det innebærer. Hvordan denne muntlige aktiviteten foregår og hva den inneholder, svarer ikke undersøkelsen på. *RLE på Sunnmøre* viste at samtale og diskusjon var mye brukt blant lærerne der også, og at de mente dette førte til faglig engasjement, utvikling av kritisk tenking og til dialogtrening.⁶⁵ Men mye muntlig aktivitet kan også resultere i mye prat uten faglig relevans.⁶⁶ I en nylig artikkel der de presenterer og argumenterer for metoden filosofisk samtale, peker Beate Børresen og Victor Person på dette: «Det vil si at både lærere og elever oppfatter at læreplanens krav om at elevene skal samtale, er oppfylt gjennom at elevene sier hva de føler og mener, og slår seg til ro med at ‘vi er forskjellige’».⁶⁷ Denne samtaleformen er lite utviklende, «elevene forblir i det private og subjektive», kritisk undersøkelse blir vanskelig og usikre elever får lite hjelp til å formulere seg klart. På den annen side er samtaler «der man går i dybden og engasjerer alle elevene i et felles arbeid, en av de viktigste arbeidsmåtene i skolen», hevder de.⁶⁸ Selv om noen nevner utfordringer som manglende motivasjon eller dårlige holdninger hos enkelte elever, er hovedinntrykket at lærerne i denne undersøkelsen ser på samtaler og diskusjoner i religionsfaget som en nyttig og positiv læringsarena; «gode», «interessante» og «spennende» er adjektiv som brukes om samtaler og diskusjoner. Flere av disse ferske lærerne nevner likevel at de at de kan bli svar skyldige i diskusjoner med elevene.

65 Kleive 2013: 64–65.

66 Kleive 2013: 65.

67 Børresen og Person 2018: 249.

68 Børresen og Person 2018: 249.

Hva disse samtalen og diskusjonene virkelig har ført til av læring, vet vi ikke, bortsett fra at lærerne oppgir gode hensikter.⁶⁹

Som lærerne i undersøkelsene vi har sammenlignet med, er lærerne i denne undersøkelsen samstemte i at mål som gjelder elevens personlige livssyn ikke står høyest på prioriteringslisten. Det antyder at disse nyutdannede og unge lærerne i hovedsak følger og er bekvemme med retningslinjene for faget slik de ble utformet etter dommen mot faget i 2007, særlig slik dette er tolket hos Andreassen, som legger vekt på at faget først og fremst skal være orienterende, og at man i undervisningen derfor skal tone ned «religionsfagets eksistensielle orientering». Lærerne rapporterer i stor grad et fagsyn som tilsvarer et faglig utenfraperspektiv, ifølge Eidhamars modell. Men når de beskriver undervisningsmåter og mål for faget, handler det ikke bare om kunnskap, men om relasjoner, holdningsdanning og dermed elevens personlige utvikling. Kanskje utfordrer møtet med elevene i praksis disse nyutdannede lærerne til en undervisning som er mer relasjonell og personlig enn det 'teoretiske' fagsynet de har rapportert ellers i undersøkelsen?

Å være «nøytral»

Flertallet svarer at de er trygge på at de oppfyller kravet om upartisk undervisning (objektiv og pluralistisk). Disse lærerne synes å være mindre utrygge på dette punktet enn det sunnmørslærerne oppga for noen år siden.⁷⁰ Likevel rapporterer en tredjedel i det lukka spørsmålet usikkerhet knyttet til rollen og til kravet om det de kaller nøytral undervisning. Når de videre i fritekst svarer på åpent spørsmål om utfordringer i rollen, melder flere at dette ikke er så lett å forholde seg til. Usikkerheten går på hvordan man formulerer seg, at man er redd for ubevisst å skape et «vi» og «dem», dvs. «det vi i Norge tror» kontra andre. Flere er også usikre på hvordan deres eget

69 Sylvi Stenersen Hovdenak og Heid Leganger-Krogstad har presentert interessante synspunkter på faget fra elevperspektiv, ungdom i alderen 15–19 år i Groruddalen. Religionsfaget er ett av de viktigste fagene i skolen, hevder disse elevene. Flere legger vekt på verdien av samtaler og diskusjoner og at de lærer om ulike livssyn og praksiser gjennom å bli kjent med skolekamerater med et annet livssyn og trospraksis enn de selv. I tillegg har faget vært viktig i det å finne fram til egen livssyns-identitet for noen. Hovdenak og Leganger-Krogstad 2018.

70 Hatlebrekke 2013: 57.

livssyn, med eller uten religiøs tro, kan påvirke undervisningen deres. Forståelsen av hva objektiv undervisning innebærer, er også variert, demonstrert i kommentar fra en av lærerne der hun forklarer at hun mener at hun er objektiv fordi hun ikke har noen bestemt tro selv. Tilsvarende synspunkter fant Ola Erik Domaas blant egne lærerstudenter i KRL-faget i 2007.⁷¹ En forståelse av livssynsbegrepet som inkluderer religiøs tro og sekulære posisjoner⁷² vil inkludere både agnostikeren og læreren som hevder hun «ikke har noen tro». Denne lærerens forståelse av objektiv undervisning og hva som konstituerer et livssyn, aktualiserer spørsmålet om lærerens forhold til eget livssyn og om lærerens åpenhet eller manglende sådan i møte med elevene. Å forstå og etterleve hva upartisk undervisning innebærer i praktisk, er altså ikke bare enkelt. Denne undersøkelsen tyder på at enkelte kan ha bruk for å avklare egne standpunkter og hvilken betydning dette skal ha for lærerrollen deres. At læreren er åpen om eget livssyn i møte med elevenes spørsmål, uten at han eller hun har til hensikt å påvirke elevene, er positivt, hevder Eidhamar. En konsekvent nøytralitet fra lærerens side kan hemme engasjement og gjøre undervisningen distansert og lærebokstyrt.⁷³ Dette bør være et bevisstgjørende element i lærerutdanningene.

Vi kan også merke oss at nesten alle lærerne som har kommentert svaret sitt, forstår spørsmålet i lys av ordet objektiv ('nøytral') og delvis pluralistisk, mens det kritiske perspektivet ikke nevnes.⁷⁴ Dette kan indikere at flertallet av lærerne i utvalget heller mot en harmoniserende (regnbuefargefelleskap)⁷⁵ forståelse av faget. Kulturelementet i fagbegrunnelsen synes først og fremst å innebære dette å bli kjent med 'de andre' for å utvikle et fredelig og positivt samfunnsfelleskap.

Avslutning

Skal religionsfaget først og fremst være en integreringsarena eller også eksistensielt dannelsesfag der elevene får anledning til å utvikle sitt

71 En lærerstudent skriver i logg: «Jeg tror at min styrke som lærer i KRL-faget er at jeg ikke har et livssyn. Jeg er agnostiker». Domaas 2007: 49.

72 Jf. note 2.

73 Eidhamar 2019: 36–39.

74 Nokså tilsvarende i KURLE, jf. Fuglseth 2014b:81.

75 Etter Afdal 2010.

livssyn? De nyutdannede lærerne som har svart på denne undersøkelsen, gir i liten grad uttrykk for at faget skal ha som mål å utvikle elevens eget livssyn. Et mindretall er opptatt av den kristne kulturarven. De fleste mener at det viktigste målet med religionsfaget er at det skal tjene samfunnsfellesskapet. Religions- og livssynsmangfoldet forstås først og fremst positivt. Lærerne rapporterer at de prioriterer kunnskapsformidling, om enn noe lavere enn i de gruppene som vi har sammenlignet med. De legger særlig vekt på at faget skal bidra til fellesskapsbyggende holdninger. Tross at svært få svarer positivt på spørsmål om faget skal hjelpe eleven til å utvikle egen religiøsitet, tyder altså vekten på holdningsdanning, som vi har funnet, at en viktig målsetting med faget for flertallet sikter mot personlig utvikling hos elevene, ikke i form av å hjelpe eller motivere elevene til livssynsmessig avklaring, men ved å utvikle holdninger som trengs i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Hvordan de lykkes med det, gir ikke dette materialet innsikt i. Motivasjonen hos lærerne er imidlertid stor, og de er optimistisk på hva religionsfaget kan utrette. Undersøkelsen kan tyde på at mange har en nokså harmoniserende fagforståelse.

I Fagfornyelsen 2020 ser det personlige element i faget ut til å styrkes. Ett av de fem kjerneelementer i faget handler om «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar».⁷⁶ Tross at de rapporterer et nokså kognitivt kunnskapssyn, synes lærerne i denne undersøkelsen å ha en undervisningspraksis som ligger godt til rette for en slik nyorientering i faget. Petersens prosjekt som er nevnt over, er etter min mening interessant i å vise hvordan man kan jobbe med eksistensielle tema innenfor en faglig ramme på en måte som gir elevene muligheter til å reflektere over egne verdier og synspunkter, men tilknyttet et faglig innhold.

Litteratur

Afdal, Geir 2010. «Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt». Henriksen, Jan-Olav og Atle Søyvik (red.) *Livstolkning i skole, kultur og kirke: Festskrift til Peder Gravem*: 21–32. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

76 <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=690> Lest 27.06.2019.

- Afset, Bente 2013. «'Det åndelige liv er ganske vidt'. Hva slags dannelsingsprosjekt driver RLE-lærere på Sunnmøre?» Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 27–45. Trondheim: Akademika forlag.
- Amble, Sigmund Thomas Skretteberg 2014. *Respekt i læreplanen i RLE: En kvalitativ studie av læreres forståelse og vurderingspraksis knyttet til begrepet respekt i læreplanen for RLE*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Andreassen, Bengt-Ove 2016. *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, Trine 2014. «Det handlende menneske og fortellinger etiske potensial». *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon – forstyrrelse – ekspansjon*: 125–140. Afdal, Geir, Røthing, Åse og Espen Schjetne (red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, Trine og Marie von der Lippe 2014. «Religiøs mangfold i skolen». Stray, Jannicke Heldal og Line Wittek (red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. 619–635. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, Trine og Geir Afdal 2017. “Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy”. *Journal of Moral Education*, 47 (1): 48–62.
- Børresen, Beate og Victor Persson 2018. «Filosofisk samtale i undervisningen». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102 (3): 247–258.
- Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplan for den tiårige grunnskolen 1996 [L97]*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Domaas, Ola Erik 2014. «Hva er vitsen med RLE?» Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: En studie av det erfarte RLE-faget*: 119–133. Bergen: Fagbokforlaget.
- Domaas, Ola Erik 2007. «Lærerens livssyn som utfordring i KRL-undervisningen». Tale M. Guldal mfl. (red.) *FOU i praksis 2006*: 47–59. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Ekvik, Kristian 2011. *Klasseledelsesdiskurs og etnisitetsdiskurs i en ungdomskole i Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eidhamar, Levi Geir 2006. «Undervisning om ulike trostradisjoner». Sødal, Helje Kringlebotn mfl. (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk*: 27–46. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, Levi Geir 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» *PRISMET* 70(1): 27–46.
- Fuglseth, Kåre (red.) 2014a. *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, Kåre 2014b. «Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget.» Fuglseth, Kåre (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 63–83. Bergen: Fagbokforlaget.

- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study og Curriculum Pactice*. Ney York: McGraw-Hill Book Company.
- Gravem, Peder 2017. «Religions- og livssynsundervisning i en flerkulturell skole». *Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter* (1): 65–68.
- Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag Askild Bleka 2000. *Oslo-rapporten*. Bergen: Norsk Lærerkademi.
- Hatlebrekke, Kristin 2013. «Terp eller terapi?» Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 47–62. Trondheim: Akademika forlag.
- Haug, Peder 2005. «Ansvar for læring». Brunstad, Paul Otto og Trude Evenshaug (red.) *Å være voksen*: 75–92. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen og Heid Leganger-Krogstad 2018. «Religion som fag – sett fra elevperspektiv. 'RLE er egentlig et av de viktigste fagene'». *PRISMET* (1): 27–50.
- Hustvedt, Marianne 2017. «Toleranse mellom ideal og virkelighet». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne Redse (red.) *TOLERANSE – RELIGION – KONFLIKT*: 49–64. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Iversen, Lars Laird 2012. *Learning to Be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway* (21. utg.). Münster: Waxmann.
- Iversen, Lars Laird 2014. *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, Mari Elden 2014. *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Johnsen, Elisabeth Tveito 2017. «Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside». *Teologisk tidsskrift*, 6(4): 322–337.
- Kleive, Hildegunn 2013. «'Det er no eit pratefag'. RLE-lærere på Sunnmøre om muntlighet, læringssyn, elevsyn og kontekstualitet». Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 63–81. Trondheim: Akademika forlag.
- Kunnskapsdepartementet 2006. *Kunnskapsløftet [LK06]*.
- Leganger-Krogstad, Heid og May Britt Esse Berge 2009. «Norway: common compulsory religious edacation». Ziebertz, Hans-Georg og Ulich Riegel (red.) *How Teachers i Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries*: 153–167. Münster: Lit Verlag.
- Petersen, Jesper Aagaard 2019. «Religionsfag distribuert som meningsskapende mulighet i en flerfaglig praksis». Østern, Tone Pernille mfl. *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*: 101–133. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schjetne, Espen 2014. «Kritisk blikk på kritikk». Afdal, Geir, Åse Røthing og Espen Schetne (red.) *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon – forstyrrelse – ekspansjon*: 152–176. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, Geir 2017a. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» Lippe, Marie von der og Sissel Undheim (red.) *Religion i skolen*: 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, Geir 2017b. “Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context”. *British Journal of Religious Education*, 39 (1): 25–39.
- Statistisk sentralbyrå 2018. *Utdanning: Gjennomføring ved universiteter og høyskoler*. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen>
- Straum, Olav Kanskar 2014a. KURLE-SURVEY: Formål, utforming og metodiske utfordringer. Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: En studie av det erfarte RLE-faget*: 25–41. Bergen: Fagbokforlaget.
- Straum, Olav Kanskar 2014b. «RLE – et salderingsfag?» Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*: 43–62. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.) 2009. *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, Tove 1998. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kristendom, fag religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. <https://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE 1-01)*. Henta frå https://www.udir.no/klo6/RLE1-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk* <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=690> Lest 27.06.2019.
- Aadnanes, Per Magne og Ingvill Thorson Plesner 2000. *Et fag for enhver smak: En evaluering av KRL-fagets premissgrunnlag*. Oslo: Diaforsk.