



UiO • Universitetet i Oslo

Holdningsdannelse i «Religion og etikk»

*En kvalitativ undersøkelse av religion og etikk-læreres
tanker om og planer for implementering av
holdningsdannelse i Kunnskapsløftet 2020*

Malene Moldrup Pedersen

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

Holdningsdannelse i «Religion og etikk»

*En kvalitativ undersøkelse av religion og etikk-læreres tanker
om og planer for implementering av holdningsdannelse i
Kunnskapsløftet 2020*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

Malene Moldrup Pedersen

Copyright Forfatter Malene Moldrup Pedersen
2021

Holdningsdannelse i «Religion og etikk»

Malene Moldrup Pedersen

<http://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Tema for oppgaven er holdningsdannelse i religion og etikk, slik det kommer til uttrykk i læreplanen etter Kunnskapsløftet 2020. Holdningsdannelse kan anses å omhandle store deler av læreplanen, og denne studien fokuserer på holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Holdningen og ferdighetene ligger til grunn for operasjonalisering av holdningsdannelse i studien. Oppgavens problemstilling er: *Hva tenker religion og etikk-lærere om det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen (2020), og hvilke planer har de for implementering av dette aspektet i videre undervisning?*

Basert på problemstillingen opererer studien med tre forskningsspørsmål. Spørsmålene er rettet mot hvilke tanker lærere har om holdningsdannelse basert på det som formidles i den nye læreplanen, og hvordan de forstår og planlegger implementering av respekt, håndtering av mangfold og å kunne ta andres perspektiv i deres kommende undervisning.

Teori, tidligere forskning og religions- og livssynsdidaktiske perspektiver benyttes for å vise til ulike definisjoner av danning og holdning. Dessuten vises det til arbeidsmetoder, temaområder og faglig innhold som egner seg til utvikling av respekt, håndtering av mangfold og perspektivtaking.

Empirien som ligger til grunn for oppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse med fire lærere som underviser i religion og etikk. Det ble gjort individuelle semistrukturerte intervju, og de ble gjennomført gjennom den digitale plattformen Zoom, på bakgrunn av Covid-situasjonen og restriksjoner knyttet til det.

Hovedfunnene viser at holdningsdannelse forstås som en berikende del av faget. Begrepene danning, holdning, mangfold og perspektivtaking er innholdsrike og mangesidige. I den nye læreplanen er innholdet i begrepene ikke definert, og de ulike premissene for undervisningen anses som åpne og lite konkretisert. Informantene trekker fram arbeidsmetoder og temaområder de anser som berikende for implementering av holdningsdannelse. Kunnskap er ifølge informantene grunnleggende for å stimulere til danning og utvikling av holdninger og ferdigheter. Kunnskapsinnholdet i den nye læreplanen (2020) blir forstått som upresist og vagt. Lærerne har dermed en frihet og et større ansvar for hva som skal vektlegges i undervisningen. Empirien viser at denne åpenheten er krevende å håndtere. Lærernes planer for implementering av holdningsdannelse bygger stor sett på deres tidligere erfaringer.

Forord

Denne masteroppgaven reflekterer slutten på fem år på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Det siste halvåret har jeg foretatt et dypdykk i holdningsdannelse slik det formidles i den nye læreplanen fra 2020. Prosessen har vært lærerikt og svært utfordrende. Under hele perioden for utarbeidelsen av masteroppgaven har samfunnet vært preget av Covid-19. Dette har medført en innestengt og uforutsigbar hverdag. Mitt ønske var å skrive denne oppgaven og tilbringe min siste tid på biblioteket på Universitetet i Oslo, men dette har ikke vært mulig. Det har med andre ord vært mye tid alene med masteroppgaven. Likevel har jeg hatt gode støttespillere som har hjulpet meg igjennom den tunge og krevende prosessen.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som har deltatt i studien, det har vært helt avgjørende for det empiriske grunnlaget for oppgaven. Jeg føler meg privilegert ved å bli møtt med et stor engasjement i en vanskelig tid med stort arbeidspress og stress knyttet til Covid-19.

En spesiell takk til min veileder Tove Nicolaisen for den helt uvurderlige støtten. Jeg er svært takknemlig for din tid og dine gode og konstruktive tilbakemeldinger under arbeidet med masteroppgaven.

En stor takk går også til min kjære studievenninne Dina El-khatib som har jobbet med meg dag inn og dag ut, og motivert meg gjennom prosessen. Gjennom utallige digitale møter har vi hjulpet hverandre igjennom vanskelig dager, noe jeg har satt stor pris på.

Familien har vært en stor støtte og vist åpenhet for min frustrasjon. Jeg har vært så heldig å skrive masteroppgave samtidig som min mor. Det har vært en stor bonus. Takk for gode diskusjoner og innspill, det har jeg hatt stor glede av. Samtidig har min samboer vært tålmodig og vist stor støtte gjennom mitt arbeid med masteroppgaven. Tusen takk!

Oslo, juni 2021
Malene Moldrup Pedersen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse.....	1
1.2 Oppgavens formål.....	1
1.2.1 Hovedproblemstilling:	2
1.2.2 Forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Beskrivelse av feltet.....	3
1.4.1 Holdningsdannelse i RE20.....	3
1.4.2 Overordnet del av læreplanverket.....	3
1.4.3 Religion og etikk – et viktig fag i samfunnsperspektiv	4
1.5 Oppgavens disposisjon.....	5
2.0 Teori og tidligere forskning	7
2.1 Danning.....	8
2.1.1 Danning og kunnskap	10
2.2 Holdning	11
2.3 Oppsummering av danning og holdning.....	13
2.4 Respekt.....	13
2.5 Håndtering av mangfold	16
2.6 Å kunne ta andres perspektiv	20
2.7 Oppsummering.....	23
3.0 Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Utvalg.....	24
3.3 Datainnsamling	25
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	26
3.3.2 Intervjuguide	26

3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	27
3.3.4 Prøveintervju.....	27
3.3.5 Intervjusituasjonen.....	28
3.3.6 Lydopptak og anonymisering	29
3.3.7 Transkribering.....	29
3.4 Analysemetode.....	30
3.4.1 Innholdsanalyse.....	30
3.4.2 Koding og kategorisering av datamaterialet	30
3.4.3 Å finne mønstre.....	31
3.5 Forskningens troverdighet og pålitelighet	32
3.5.1 Validitet.....	32
3.5.2 Reliabilitet.....	33
3.6 Etske implikasjoner.....	33
3.6.1 Informert samtykke.....	33
3.6.2 Konfidensialitet.....	34
3.6.3 Forskerens rolle og påvirkning	34
4.0 Analyse.....	36
4.1 Presentasjon av funn	36
4.2 Forskningsspørsmål 1	36
4.2.1 Oppsummering forskningsspørsmål 1	38
4.3 Forskningsspørsmål 2	39
4.3.1 Holdning	39
4.3.2 Respekt.....	40
4.3.3 Håndtering av mangfold	40
4.3.4 Kunne ta andres perspektiv	42
4.3.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2.....	43
4.4 Forskingsspørsmål 3	44

4.4.1 Planer for arbeid med holdningsdannelse basert på RE20.....	44
4.4.2 Implementering av respekt.....	45
4.4.3 Implementering av håndtering av mangfold.....	47
4.4.4 Implementering av perspektivtaking.....	49
4.4.5 Endringer i lærernes undervisningspraksis med RE20.....	52
4.4.6 Oppsummering forskningsspørsmål 3.....	53
5.0 Drøfting.....	54
5.1 Holdningsdannelse som en del av religion- og etikkfaget.....	54
5.2 Lærernes forståelse og implementering av holdningsdannelse.....	57
5.2.1 Lærernes forståelse og videre arbeid med respekt.....	59
5.2.2. Lærernes forståelse og videre arbeid med håndtering av mangfold.....	61
5.2.3 Lærernes forståelse og videre arbeid med perspektivtaking.....	63
5.3 Oppsummering.....	65
6.0 Konklusjon.....	67
6.1 Hovedfunnenes implikasjoner.....	67
6.2 Videre forskning.....	68
Litteraturliste.....	69
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	78
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet religions- og etikkdidaktikk. Oppgavens tema er holdningsdannelse i faget religion og etikk, og fokuserer på holdningsdannelse slik det kommer fram i den nye læreplanen etter Kunnskapsløftet 2020. Studien er en kvalitativ undersøkelse av religion og etikk-læreres tanker og planer om implementering av holdningsdannelse i deres videre undervisning med den nye læreplanen. Store deler av læreplanen fra 2020 kan anses å omhandle holdningsdannelse. På grunn av omfanget på oppgaven har jeg valgt å fokusere på holdningen respekt, og ferdighetene håndtering av mangfold og å kunne ta andres perspektiv.

1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

De nye læreplanene etter Kunnskapsløftet 2020 iverksettes i de fleste fag skoleåret 2020/2021. I religion og etikk, som er et fag siste året på videregående skole, iverksettes den først august 2022. Denne studien har undersøkt hvilke tanker og planer religion og etikk-lærere har om den nye læreplanen, og mer konkret hvilke tanker og planer de har for implementering av holdningsdannelse i deres kommende undervisning. Planen er helt ny og ikke iverksatt, og problemstillingen i denne studien er dermed ikke undersøkt før. Studien er med andre ord aktuell, ved at den gir innblikk i religion og etikk-læreres tanker og framtidige praksis med den nye læreplanen.

Begrunnelse for valg av tema er basert på mine praksisperioder på lektorprogrammet. Her har jeg erfart og fått inntrykk av at lærere ikke alltid er så bevisste på denne delen av faget. Jeg har sett en undervisning preget av tilegnelse av informasjon som skal pugges, leses og huskes til en prøve, før det deretter glemmes. Mine oppfatninger er at den holdningsdannende delen av faget ofte blir glemt. Disse erfaringene har påvirket mitt valg av tema for studien.

1.2 Oppgavens formål

Oppgavens formål er å utvikle kunnskap innenfor religion- og etikkdidaktikken, og mer konkret kunnskap innenfor læreres tanker om, og implementering av holdningsdannelse basert på fagfornyelsen fra 2020. Den nye læreplanen i religion og etikk iverksettes august 2022, og er dermed ny og lite forsket på innenfor religions- og etikkdidaktikken. Denne oppgaven vil bidra til forskning innenfor et nytt område, og bidra til kunnskap og videre forskning innenfor feltet.

1.2.1 Hovedproblemstilling:

Hva tenker religion og etikk-lærere om det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen (2020), og hvilke planer har de for implementering av dette aspektet i videre undervisning?

1.2.2 Forskningsspørsmål

1) Hva tenker informantene om det holdningsdannende aspektet som en del av religion- og etikkfaget, basert på den nye læreplanen?

2) Hvordan forstår informantene det som uttrykkes om holdningsdannelse i den nye læreplanen, og da spesielt holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv?

3) Hvilke planer har informantene for implementering av holdningsdannelse i videre undervisning?

Det er viktig å understreke at studien ikke gir et konkret svar på hvordan holdningsdannelse i sin helhet forstås og implementeres i undervisningen. Studien svarer på hva et utvalg lærere tenker om holdningsdannelse basert på den nye læreplanen, og de utvalgte læreres planer om implementering av holdningsdannelse i videre undervisning.

1.3 Begrepsavklaring

Alle begrepene som ligger til grunn for oppgaven er hentet fra den nye læreplanen i religion og etikk fra 2020. Danning og holdning blir eksplisitt brukt i planen, og oppgavens forståelse av begrepene er basert på det som formidles der.

Sett i samsvar med oppgavens formål og begrensninger har jeg valgt å trekke ut de delene av planen som omhandler holdningsdannelse. RE20 formidler mange ulike holdninger og ferdigheter elevene skal utvikle gjennom undervisning i faget. En holdning handler blant annet om å handle positivt (Svartdal, 2020), og for å handle positivt må man ha ulike ferdigheter. Jeg anser det dermed som like relevant å utvikle ferdigheter som holdninger, for å fremme holdningsdannelse i faget. Oppgaven har fokus på respekt, håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Holdningen og ferdighetene ligger til grunn for operasjonalisering av begrepet holdningsdannelse i dette prosjektet. Innholdet i begrepene er lite presisert i læreplanen, og i kapittel 2 teori og tidligere forskning trekker jeg fram definisjoner som ligger til grunn for oppgaven.

Jeg vil bruke forkortelsen RE20 og RE06 når jeg videre i oppgaven henviser til den nye læreplanen (RE20) og den nåværende læreplanen (RE06). Disse forkortelsene vil gjøre det enklere for leseren å forså hvilken læreplan jeg snakker om underveis i prosjektet. Begrepene danning og dannelse vil jeg bruke synonymt om hverandre.

1.4 Beskrivelse av feltet

Jeg har spurt et utvalg religion og etikk-lærere om deres tanker og planer for implementering av holdningsdannelse basert på det som formidles i RE20. Dermed anser jeg det som relevant å beskrive feltet ved å redegjøre for hvordan holdningsdannelse kommer til uttrykk i RE20, se det i sammenheng med overordnet del og trekke fram argumenter for fagets relevans i et samfunnsperspektiv.

1.4.1 Holdningsdannelse i RE20

Holdningsdannelse er et begrep som eksplisitt er til stede i RE06, hvor det står beskrevet at religion og etikk både er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). I RE20 er holdningsdannelse ikke et begrep som eksplisitt formidles, men begreper som danning og holdning er til stede, spesielt under det som heter «fagets relevans og sentrale verdier». Holdningsdannelse i et religions- og etikkdidaktisk perspektiv, handler om utvikling av ulike holdninger, ferdigheter og kunnskaper i undervisningen, som til sammen skal stimulere til danning (Utdanningsdirektoratet, 2020). I RE20 er denne danningen blant annet knyttet til utvikling av holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Basert på det som formidles om holdningsdannelse i RE06, mener religionsviter Bengt-Ove Andreassen (2016, s.227) at et felles kunnskapsgrunnlag og referanseramme skal bidra til at elevene kan se seg selv i et større perspektiv i forhold til samfunnet og den globaliserte verden. Dette skal føre til danning. Sett i lys av det som formidles i RE20, er det også kunnskapsgrunnlaget og referanserammene som skal stimulere til danning. Samtidig er det ikke religion og etikk som alene skal danne elevene, men faget har et ansvar for å løfte undervisningen ut av klasserommet og sette den i en nasjonal, global og internasjonal sammenheng (Andreassen, 2016, s.231).

1.4.2 Overordnet del av læreplanverket

De nye læreplanene skal gi elevene tid til mer fordypning, og gi skolen et verdiløft som gjør at elevene skal lære mer og bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019). I arbeidet med de nye læreplanene har dybdelæring fått en sentral plass. Dybdelæring handler om å gradvis utvikle

kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det innebærer å få elevene til å reflektere over egen læring, og bruke det de har lært i fagene på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. I overordnet del av læreplanverket beskrives hvilke verdier og prinsipper som skal prege opplæring i skolen. Verdigrunnlaget skal prege dybdelæringsprosessen så elevene utvikler gode holdninger og dømmekraft, lærer å reflektere, tenke kritisk og ta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Overordnet del av læreplanverket gjelder for all opplæring i skolen. Fagfornyelsen som tas i bruk i de fleste fag skoleåret 2020/2021, skal bidra til et verdiløft i skolen. Målet er at det skal være en god sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplanene i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringsloven §1-1 (1998), og disse verdiene gjenkjennes i RE20. Det legges vekt på verdier som respekt for mangfold, verdsettelse av ulikhet og toleranse, som er grunnleggende verdier man arbeider med i religion og etikk (Kunnskapsdepartementet, 2020). I overordnet del formidles det under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I RE20 står det under «fagets relevans og sentrale verdier» at «Religion og etikk er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De to sitatene er nesten helt identiske, og det er dermed tydelig sammenheng mellom det som formidles i overordnet del av læreplanverket, og RE20. Opplæringen i faget religion og etikk vil gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger utdanne og danne elevene i samsvar med det overordnede målet og formålsparagrafens verdier for opplæringen i skolen. Disse verdiene og prinsippene er bakgrunnen for hvilke holdninger og ferdigheter undervisningen i religion og etikk skal fokusere på. Fornyelsen og de nye læreplanene skal ruste elevene best mulig for fremtiden. Siden de foregående læreplanene fra 2006 har samfunnet endret seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer som skolens må endre seg i samsvar med.

1.4.3 Religion og etikk – et viktig fag i samfunnsperspektiv

Det norske livssynslandskapet har utviklet seg de siste 50 årene. Norge er i dag et pluralistisk samfunn med tilstedeværelse av mange religioner og livssyn. Det er samtidig viktig å påpeke at Norge gjennom mange år har vært et samfunn med tilstedeværelse av nasjonale minoriteter og urbefolkning. Globaliseringen de seneste årene har ført til at flere forskjellige kulturer og religioner har meldt sin ankomst i Norge. Religions- og livssynslandskapet blir stadig mer

mangfoldig. Med hjelp fra den enorme utviklingen innenfor teknologi, kan vi følge med på hva som skjer overalt i verden til enhver tid. I 2020/2021, som er tidsrommet for utarbeidelse av denne oppgaven, har oppmerksomheten rundt rasisme og diskriminering skutt i været i medier over hele verden. Drapet på amerikanske George Floyd førte til at nordmenn i 2020 demonstrerte utenfor Stortinget mot rasisme i forbindelse med drapet, noe som gjorde at diskusjonen om rasisme eksisterer i Norge, skøyt i været. George Floyd-markeringen er den største demonstrasjonen foran Stortinget noensinne, og det skal påpekes at denne demonstrasjonen fant sted i en tid hvor landet var rammet av Covid-19 og restriksjoner knyttet til det (Kjensli & Velle, 2020). Basert på forskning og integreringsbarometeret fra 2020, gjort av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, mener åtte av ti nordmenn at det forekommer diskriminering i noen eller stor grad i Norge (Brekke et.al., 2020). Nyere forskning viser at det forekommer navnediskriminering i arbeidslivet, at unge menn med minoritetsbakgrunn oftere blir stoppet av politiet og økning i anmeldelser av hatefulle ytringer mot minoriteter (Brekke et. al., 2020; Bjørnset et. al., 2018; Magnussen, 2019; Politiet, 2019). Dette viser at rasisme fortsatt er et problem i dagens Norge. Flere fagfolk mener at enkelte mennesker har en holdning om at andre er mindre verdt, og at det er skolens ansvar å gi folket den kunnskapen de trenger for å forebygge rasisme (Aarsæther & Strøm, 2020). I skolen skal faget religion og etikk, basert på RE20, gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal bidra til at «(...) elevene utvikler respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Kunnskapen i faget skal gi elevene grunnlag til å reflektere over hvordan vi lever sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed anser jeg det som viktig at lærere i religion og etikk har forståelse for hvor relevant faget er for elevenes skolegang. Samtidig må lærerne i faget se og forstå muligheten til å utdanne og danne elevene slik at de kan møte andre med respekt, kunne sette seg inn i andres perspektiv og håndtere mangfoldet rundt dem. Dette er ikke enkelt, og undervisningen i faget er ikke løsningen på å få bort rasisme og diskriminering. Problemet er komplekst, men gjennom undervisning i religion og etikk kan skolen og lærerne bidra til å forebygge et viktig problem.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av seks kapitler, inkludert innledningen.

Kapittel 2 tar for seg teoretiske perspektiver knyttet til sentrale begreper som dannning og

holdning, og tidligere forskning som omhandler holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv.

Kapittel 3 redegjør for valg av metode og analyse, beskriver den metodiske tilnærmingen og trekker fram etiske implikasjoner knyttet til metode- og analysevalg.

Kapittel 4 er en presentasjon av funnene fra analysen.

Kapittel 5 tar for seg drøfting av analysen i lys av teorien og forskningen det er redegjort for i kapittel 2.

Kapittel 6 er en konklusjon av studien hvor problemstilling og hovedfunnenes didaktiske implikasjoner oppsummeres.

2.0 Teori og tidligere forskning

Denne studien undersøker læreres tanker om det holdningsdannende aspektet ved RE20, og hvilke planer de har for implementering av aspektet i deres videre undervisning. Studien har fokus på lærernes forståelse og implementering av holdningen respekt, og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori og tidligere forskning som sier noe om innholdet i de sentrale begrepene som ligger til grunn for studien.

Jeg vil først se på begrepene danning og holdning, ved å redegjøre for definisjoner gjort innenfor pedagogisk og religions- og etikkdidaktisk teori og forskning. Etter gjennomgang av de overordnede perspektivene for oppgaven, vil jeg redegjøre for holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Dette vil jeg gjøre ved å se hva relevant teori og tidligere forskning sier om bruk og forståelse av holdningen og ferdighetene i religions- og etikkdidaktikken.

Det er viktig å påpeke at det er lite teori og forskning gjort på RE20. Læreplanen iverksettes ikke før august 2022, dermed er det ingen forskning innenfor undervisningspraksis med RE20. Jeg bruker derfor teori og tidligere forskning som er skrevet i en tid med en annen læreplan, som jeg anser som relevant for oppgavens drøfting. Jeg har valgt å bruke noen av perspektivene til religionsviter Bengt-Ove Andreassen fra hans innføringsbok i religionsdidaktikk (2016), et kapittel skrevet av religionspedagog Levi Geir Eidhamar i religions- og livssynsdidaktikk. En innføring (2009) og kapitler fra boken «Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religion- og livssynsfaget». Begrunnelsen for valg av disse, er basert på at deres perspektiver har hatt, og fortsatt har stor innflytelse på feltet.

For å finne relevant teori har jeg hovedsakelig sett på pensumlister fra tidligere gjennomførte emner i pedagogikk og religions- og etikkdidaktikk, søkt i Oria, lest ulike utgaver av religionspedagogisk tidsskrift (Prismet), funnet digitale bøker og tidsskrift gjennom søk i Idunn, funnet forskning i Utdanningsforbundets forskningsportal, innhentet internasjonal forskning og teori gjennom Taylor & Francis Online og Ovid. Jeg har i stor grad brukt snøballmetoden ved at jeg gjennom lesning av relevant teori har trukket ut teori og forskning forfatterne har anvendt i deres verk.

2.1 Danning

Begrepet danning eller dannelse har vært i vinden innenfor pedagogikken helt siden det 20. århundre. Danning er et kjent begrep og et overordnet mål for opplæringen i skolen. Religionsdidaktiker Camilla Stabel Jørgensen (2014, s. 65) anser religion og etikk som et viktig dannelsesfag basert på beskrivelser av begrepet i politiske og juridiske dokumenter. Religionsviter Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 227) retter oppmerksomheten på hvilke samfunnsmessige forventninger det er til begrepet i religionsundervisningen. Bruk av dannelsesbegrepet i RE20 forteller noe om hva undervisningen skal lede mot og består av. Selv om begrepet er eksplisitt til stede i læreplansdokumenter er det sjeldent at forskere og forfattere går inn på hva innholdet i begrepet er (Andreassen, 2016, s. 227). Dette kan være på grunn av begrepets tvetydelige og mangfoldige innhold.

Tyske pedagog og didaktiker Wolfgang Klafki er kjent for utvikling av dannelsesteorier innenfor pedagogikken. Hans teorier og syn på dannelse er blant annet brukt for å forstå dannelsesbegrepet i religions- og etikkdidaktikken (Andreassen, 2016, s. 227). I Klafki sin artikkel «Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktikk» fra boken «Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik» (1983) inndeler han dannelse i materiale- og formale dannelsesteorier. Materiale dannelsesteorier handler oppsummerende om dannelsens innhold (temaer, kunnskap, problemstillinger) og formale dannelsesteorier handler oppsummerende om hvordan dannelsesarbeidet utføres (1983, s. 38-45). I forskning og teori er det hovedsakelig den formale siden som kommenteres, fordi det materiale aspektet ved religionsfagene som dannelsesfag er lite behandlet ved at det er svært komplekst og vanskelig å gi et konkret svar på (Andreassen, 2016, s. 227). Dette synliggjøres også i RE20 ved at det ikke konkretiseres hvilke innhold som ligger i dannelsesbegrepet.

Pedagog Per Bjørn Foros og filosof Arne Johan Vetlesen (2015, s. 107) problematiserer i sin bok «Angsten for oppdragelse» at innholdet i begrepet er lite presisert, det snakkes mer om at danning er viktig framfor det faktiske innholdet i begrepet. Deres verk er skrevet for at foreldre og lærere skal ha en rettesnor for sitt arbeid, annet enn regler og læreplaner. De mener at denne rettesnoren vil hjelpe lærere med å finne knagger for samtidsforståelse og premisser for å kunne orientere seg i en verden som er under en sterk strøm av informasjon og inntrykk. De mener at temaer på skolen ikke bare skal omhandle kunnskap, saksinnhold og forståelse av verden. Det å vektlegge erfaring, inntrykk og opplevelser fra det levde liv er minst like relevant. Dette skal til sammen utgjøre en meningsdannelse og aktualisere

verdivalg (Foros & Vetlesen, 2015, s. 107). Læreren må på den måten bruke temaer og vise til ulike perspektiver som går på det normative, og deretter gjøre elevene i stand til å ta stilling til og reflektere over det. Dette vil få elevene til å utvikle en tanke om hvordan de vil leve sine liv. En populær tanke innenfor dannelsesstenkningen er at dannelse handler om et møte med det ukjente utenfor individet, som stimulerer til vekst og utvikling. Møte med det ukjente (ulike former som språk, kultur, religion og ny kunnskap) kan danne grunnlag for refleksjon over eget ståsted og stimulerer til ny selvinnsikt (Andreassen, 2016, s. 227). Denne tanken er interessant ved at RE20 skal få elevene til å reflektere over hvordan vi lever sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn, og reflektere over likheter og forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Danske pedagog Ove Korsgaard og norske pedagog og filosof Lars Løvlie (2011, s. 11) hevder at moderne opplysnings- og dannelseseori ikke utgjør en sammenhengende teori. Dannelse er i prinsippet en mulighet og et krav, og er rettet mot alle mennesker i samfunnet. Opplysnings- og dannelseseoretikerne er enige om at dannelse handler om tre forhold: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Dette viser at dannelse ikke kun ses i relasjon til et individ men til et kulturelt, sosialt og/eller politisk fellesskap (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 11). Klafki (2001) betegner dette som dannelsens treenighet. Andreassen (2016, s. 229) peker på denne forståelsen av dannelse som meningsfull for å forstå religionsfagene (KRLE og RE) som dannelsesfag. Dette begrunner han ved at dannelse i religionsfagene handler om en sammensatt forståelse av begrepet, som vektlegger det relasjonelle til samfunnet og verden. Selv om hans syn på dannelse er basert på tidligere læreplaner, kan hans perspektiver på dannelse også være relevant for forståelse av religion og etikk som dannelsesfag basert på RE20.

Religionsdidaktiker Geir Afdal (2001) skriver i hans artikkel «fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter», publisert i Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, om dannelse og religion i vår tid og vårt sted. I dette kapittelet undersøkte han om det er meningsfullt å snakke om dannelse av mennesker i en postmoderne tid, preget av mangfold og fragmentering. Begrepet dannelse har blitt forstått og brukt på mange ulike måter, noe som gjør at Afdal (2001, s. 6) ikke opererer med én konkret definisjon. Han trekker fram fem konseptuelle kjennetegn:

1. Dannelse er kontinuerlig. Utdannelse er noe tidsbegrenset, dannelse er integrert i hele livsløpet til et menneske.
2. Dannelse er ikke instrumentell. Man utdannes til et

yrke eller en funksjon, man dannes til menneske. 3. Dannelse inneholder et normativt aspekt. Dannelse betyr ikke bare sosial og kulturell tilpasning, men dannelse til det gode. 4. Dannelse inneholder et pedagogisk aspekt. Dannelse er knyttet til oppdragelse og undervisning (men også til sosialisering i vid forstand). 5. Dannelse skjer i samspillet mellom individ og kultur. (Afdal, 2001, s. 6)

Fra Afdals (2001, s. 6) ulike konseptuelle kjennetegn, kan man igjen gjøre noen fundamentale skillelinjer i ulike dannelses teorier. En av skillelinjene kaller han for dannelse til resultat. Prosessuell dannelses teori har fokus på at dannelse er å være i en kontinuerlig, livslang formingsprosess (Afdal, 2001, s. 7). Forståelse av dannelse til resultatet mener at dannelsen må ha et formål, et bilde av et dannet menneske og en arbeidsskisse. Da gir dannelse en normativ retning, en målestokk for eget og andres liv.

2.1.1 Danning og kunnskap

Professor i pedagogikk Paul Martin Opdal (2008, s. 32) mener at overalt hvor danning foregår vil også kunnskap og kunnskapsutvikling gjøre seg gjeldende. Det store spørsmålet er hvor mye kunnskap, og hvilken kunnskap som fører til danning av elevene. Dette har Opdal (2008) og Andreassen (2016) ingen konkrete svar på. Dannelsesidealer innenfor reformpedagogisk tenking anså det som viktigere å beherske kunnskap enn å være besittelse av den (Andreassen, 2016, s. 221). Det å ha for stor oppmerksomhet på kunnskapstilegnelse i seg selv ble undertrykkende, og et hinder for elevenes personlige vekst. Det vektlegges å ha noe kunnskap, samtidig som man har en bevissthet om hvilke kunnskap man selv besitter, og hvilke begrensinger og muligheter dette medfører (Andreassen, 2016, s. 221).

Religionspedagog Øystein Brekke har i sin forskning om religionskritikk i klasserommet fra 2018, sett på Andreassens (2010) perspektiv på religionskritikk og danning. Brekke (2018, s. 115) mener at Andreassen anser en fundert religionskritikk å inneholde både fagkunnskap og bruk av denne fagkunnskapen. Elevene skal lære om religionskritiske synspunkt og teorier, men viktigst er at de skal kunne ta i bruk perspektivene utenfor klasserommet.

Undervisningen må våge å referere til samtidens debatter om religionskritikk i vitenskap og politikk (Andreassen, 2010, s. 78). Klasserommet kan ikke bare vektlegge potensielle konfliktlinjer i ulike religiøse og religionskritiske syn, men også fokusere på hvorvidt slike syn kan være konkurrerende ytringer om en sak (Brekke, 2018, s. 115). Denne måten å utøve religionskritikk vil gi elevene distanse til ulike religioner og religiøse perspektiv, inkludert elevenes eget, foreldrenes eller samfunnets religion. Denne distansen baserer seg på å erstatte

kulturelt pålagte fordommer med faglig fundert kunnskap (Andreassen, 2010, s. 79). Religionsviter Kåre Fuglseth har forsket på religionskritikk og sett hvilke kritikk som er egnet i en religionsundervisning og flerkulturell didaktikk (2018, s. 165). Han anser kritikk som nødvendig for læring. Samtidig kan kritikk komme i mange ulike former og kan ha ulik verdi i undervisningen (Fuglseth, 2018, s. 166). Det er viktig å fokusere på kritikk av religion, men også kritikk av ikke-religion og sekulære livssyn og kritikk av kritikken. Det å øve på kritikk er å øve på å forstå. For å få en dyp forståelse av noe, må vi møte kritikk og øve oss på å kritisere (Fuglseth, 2018, s. 176). Selv om perspektivene til Andreassen, Brekke og Fuglseth er fra en tid før den nye læreplanen, anser jeg deres perspektiver på religions- og livssynskritikk som aktuell for denne studien. De trekker fram kritikk som viktig for danning, og RE20 har kompetansemål som eksplisitt hevder at elevene skal drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Religionsdidaktiker Geir Skeie har vært involvert i utarbeidelsen av RE20. Han har senere kommentert planen med et utenfra-perspektiv i Prismet. Skeie (2020, s. 422) trekker fram at kritikken av læreplanen hele tiden har vært at den er for åpen, vag og upresis. Det står ikke konkret hvilke kunnskapsområder som skal vektlegges. Han mener at dette kan føre til store utfordringer når det kommer til lærerens valg av innhold i undervisningen, og dette kan medføre store ulikheter mellom skoler og klasser lokalt og nasjonalt. Åpenheten og det upresise innholdet kan videre føre til ulik kunnskap om religioner og livssyn når elevene begynner i VG3 eller til eksamen i VG3 (Skeie, 2020, s. 422). Religionsdidaktiker Kari Repstad (2020) har skrevet en kort kommentar i Prismet hvor hun prøver å se planen fra en lærers synsvinkel. Hun mener at åpenheten setter lærerne i en farlig valgsituasjon, fordi kompetansemålene ikke gir konkrete føringer for innholdet i undervisningen (2020, s. 419). Hun trekker fram at denne åpenheten kan resultere i en økende avhengighet av læremidler, og er redd for at lærerbøkene vil styre skolens innhold. Dette er i strid med intensjonen bak reformen. Repstad (2020, s. 419) mener at denne åpenheten i læreplanen er problematisk, og at et felles fag i skolen krever en tydelig og presis læreplan.

2.2 Holdning

Professor i psykologi Frode Svartdal (2020) hevder i Store Norske Leksikon at en holdning i sosialpsykologien betegner «(...)en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier og mer». Tidligere professor i religionspedagogikk Ivar Asheim (1997, s. 25) mener at holdning er noe man har til noe, noe man viser utad og det er relasjonelt. Han mener at holdning er nøytralt og mer ubestemt ved

at man både kan ha negative og positive holdninger til noe. Selv om begrepet har blitt brukt innenfor ulike fagområder, er det fortsatt vanskeligheter knyttet til konkrete definisjoner på grunn av begrepets diffuse karakter (Asheim, 1997, s. 24).

I den nye læreplanen står det skrevet at elevene skal utvikle «(...) holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) de skal utvikle forståelse for ulike holdninger i samfunnet, «(...) utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller». (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Eidhamar (2009) har skrevet et kapittel om formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. Dette kapittelet viser til perspektiver nærmere knyttet til min studie, ved at Eidhamar ser på måter å formidle holdninger som uttrykkes i læreplanen i religion og etikk, i undervisningen. Selv om dette kapittelet er skrevet i en tid med en annen læreplan, anser jeg fortsatt Eidhamars perspektiver som relevante for denne oppgaven ved at holdningene han undersøker, også er holdninger som formidles i RE20.

Eidhamar (2009, s. 106) mener at faget skal utvikle elevenes holdninger til «De andre», de som tror annerledes enn en selv. Gjennom undervisning i faget skal elevene danne og utvikle et bilde av «De andre», og det er avgjørende for hvilke holdninger de har til mangfoldet i samfunnet etter gjennomført undervisning i faget. Eidhamar (2009, s. 106-107) mener at toleranse og respekt er holdninger som er relevante for elevene å utvikle for å realisere læreplanens og skolens mål. Det å ha respekt for en trostradisjon mener Eidhamar (2009, s. 106) betyr at man har en positiv grunnstilling til religionen. Han mener at en kombinasjon av en undervisning som bærer preg av toleranse og respekt for ulike religioner og livssyn, og en ikke verdinøytral undervisning er idealet. Eidhamar (2009, s. 106) mener at skolen har gitte verdier som undervisningen skal formidle, slik som likestilling mellom kjønn og bekjemping av rasisme. Sett i lys av dette er ikke skolens mål at undervisningen skal være verdinøytral. Samtidig skal undervisningen være saklig, objektiv og ikke inneholde forkynnelse. Læreren i religion og etikk har i oppgave å være bevisst på at noen trostradisjoner vil være mer utsatt for negative holdninger og unyanserte stereotypier enn andre, dette bør undervisningen ikke bygge opp under (Eidhamar, 2009, s. 106). Læreren har i oppgave å få elevene til å utvikle en positiv grunnholdning til de ulike trossamfunnene og livssynene, og presentere religioner og livssyn slik at elever kjenner seg igjen i sin egen tro. Samtidig må det være rom for uenighet

og kritikk i undervisningen, og det er ofte da holdninger som toleranse og respekt utvikles hos elevene (Eidhamar, 2009; Iversen, 2017).

2.3 Oppsummering av danning og holdning

Danning og holdning er de overordnede begrepene i studien. Det er begge tvetydelig og mangfoldige begrep. De forstås ulikt basert på tid og kontekst. I RE20 er det ikke konkretisert hvordan danning og holdning skal forstås og utvikles. I teorien, forskningen og RE20 er det tydelig at kunnskap og kunnskapstilegnelse står sentralt i utviklingen av holdninger og danning. Samtidig anses det som en prosess, ved at det er flere elementer i undervisningen som tilsammen skal stimulere til danning, og utvikling av holdninger og ferdigheter. Videre i oppgaven vil jeg trekke fram teori og forskning som beskriver undervisningspraksiser som kan påvirke utviklingen av holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv.

2.4 Respekt

For å forstå innholdet i begrepet respekt har jeg valgt å se nærmere på Trine Anker (2011) og hennes doktoravhandling «Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school» og nyere forskning gjort av Trine Anker og Geir Afdal «Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy» fra 2017.

Anker sin (2011) etnografiske studie baserer seg på gruppeintervjuer, feltobservasjoner og elevtekster hvor hovedfokuset er på hvordan elever i 6- og 7.klasse definerer og forstår begrepet respekt (Anker, 2011, s. 21). Hennes fokusområde skiller seg fra hovedfokuset i min studie, ved at jeg undersøker hvordan lærere forstår og planlegger å få til utvikling av elevenes respekt. Samtidig anser jeg hennes forskning som relevant for min studie, ved at Anker har utviklet interessante definisjoner og kunnskap om respektbegrepet.

Anker (2011, s.30) hevder at «Respect is not just about words and attitudes, but rather about how we interact, and what kind of knowledge we obtain». Et interessant poeng er at hun knytter en sammenheng mellom respekt og kunnskap («knowledge»). Hun mener at respekt er en mellommenneskelig interaksjon der forkunnskapene vi sitter med er en viktig del av respektfull oppførsel (2011, s. 30-31). Respekt handler ikke bare om ord og holdninger, men om hvordan vi samhandler og hva slags kunnskap vi tilegner oss (Anker, 2011, s. 30).

I artikkelen til Anker og Afdal (2017) diskuterer de bruk av holdningene toleranse og respekt i undervisningen i KRLE. De baserer diskusjonen på to tidligere forskningsprosjekter, blant annet Ankers (2011) doktoravhandling om respekt. Anker og Afdals (2017, s. 57) empiriske studie viser at toleranse og respekt kan deles inn i to separate områder. En filosofisk forståelse av begrepet og en empirisk forståelse. Den filosofiske diskuterer hvordan toleranse og respekt som begreper forstås, mens den empiriske drøfter utdanningsstrategier, tenkning og argumentasjon. I mye empirisk forskning er begrepene hentet fra filosofien eller politikken. Anker og Afdal (2017, s. 57) setter spørsmålsteget til dette, og har i deres forskning argumentert for empiriske analyser av respekt og toleranse, og deres hovedargument er at respekt og toleranse skal forstås som aspekter av praksis og mer konkret pedagogisk praksis. De analyserer begrepet toleranse, respekt og etikk som sosiale og relasjonelle fenomen, og ikke som individuelle fenomen. Anker og Afdal (2017, s. 49) hevder at respekt ofte blir sett på som et mer aktivt fenomen enn toleranse. Respekt betyr å ta et aktivt standpunkt til noe, og å engasjere seg, mens toleranse ofte er forstått som utholdenhet.

Respekt er en nøkkelverdi i utdanningen, og er også en nøkkelverdi i faget religion og etikk, ved at det kommer eksplisitt til uttrykk flere ganger i RE20. Respekt omfatter dermed formell læring, ved at det er et mål og element i læreplanen. Respekt har elementer av makt, omsorg og kjærlighet og er et begrep og fenomen med mange fallgruver og muligheter. Anker og Afdal (2017, s. 56) hevder at respekt forhandles og konseptualiseres i forhold til situasjon, ved at elevenes forståelse av begrepet er konstituert og formidlet av praksisene studentene deltar i. Dette viser til et begrep som forstås som mangesidig uten en konkret definisjon.

Respekt og toleranse er ikke ting eller stoff som kan overføres eller internaliseres. Når det utføres toleranse og respekt i praksis er det aspekter ved kollektiv verdsettelse som står sentralt (Anker & Afdal, 2017, s. 59). Det er kvaliteter av den pedagogiske praksisen som foregår i klasserommet og i skolen, og det vil si at forståelsen av respekt og toleranse ikke gis en gang og for alle. Toleranse og respekt kan dermed ikke transporteres fra læreren til elevene gjennom undervisning (Anker & Afdal, 2017, s. 59). De konkluderer med at toleranse og respekt bør forstås som multimodale prosesser og som aspekter ved kollektiv, kroppslig og materiell praksis, ikke som individuell kognitive begreper (Anker og Afdal, 2017, s. 59). Det vil si at respekt og toleranse skal forstås i forskjellige moduser og som prosesser i kompleks og hybrid praksis.

Ifølge RE20 skal elevene i religion og etikk utvikle respekt for forskjellighet og uenighet. Elevene skal kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om (Utdanningsdirektoratet, 2020). Religionssosiolog Lars Laird Iversen (2014) har gjort forskning i klasserommet som tar utgangspunkt i hans observasjoner av hvordan lærere underviser om verdier i religionsundervisningen og skapt ideen om uenighetsfellesskap. Han mener at uenighetsfellesskap kan gi økt innsikt i andre personers verdensbilde, og på den måten gjøre det mindre truende og mer forståelig (Iversen, 2014, s. 13). Iversens definisjon lyder: «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (2014, s. 13). Oppsummerende består begrepet av tre nivåer som kan knyttes til religionsfaget i skolen. Det kan brukes til å nyansere underliggende premisser for fagets politiske begrunnelser, for det andre kan det representere kjernebegrepet «religioner» på en måte som ivaretar religioners indre mangfold og fellesskap, og for det tredje kan uenighetsfellesskap brukes til å beskrive et pedagogisk klasseromsideal som er særlig nyttig i religionsfaget (Iversen, 2017, s. 101).

Iversen (2014, s. 72) peker på at kunnskap oppstår i uenighetsfellesskap, og at det er en annen type kunnskap enn den flater og mer monologiske kunnskapen som skapes i en mer abstrakt læreboksundervisning. I hans nyere formidlingstekst «Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet?» fra 2017 hevder han at uenighetsfellesskap i klasserommet kan bidra til å fremme deltakelse, nytenkning og ytringsfrihet som er viktig i et religionspluralistisk samfunn (Iversen, 2017, s. 101). Iversen peker på at trygghet og et trygt fellesskap er grunnleggende for å få til dette i klasserommet. Dermed må læreren arbeide med relasjonen mellom lærer og elev og mellom medelever, noe som Iversen anser som en forutsetning for å få til et godt uenighetsfellesskap. Et trygt fellesskap i klasserommet vil gjøre at elevene ikke er redde for å dumme seg ut. Iversen (2017, s. 113) kommer med tre innspill for å kunne skape gode uenighetsfellesskap:

1. Å skille mellom ytringer og selvpresentasjon. For at elevene skal ytre sine meninger uten frykt for å miste sin status, kan læreren tilrettelegge diskusjonsformene. Elevene kan få utdelt roller slik at de selv ikke står for argumentene som kommer fram. Denne strategien kan øke bredden på diskusjonen og bidra til spørsmål og utvikling av gode uenighetsfellesskap (Iversen, 2017, s. 113).

2. Å skille ideproduksjon fra idevurdering. Brainstormingsstrategier kan være effektivt for å lære elevene kritisk tenkning. Her kan elevene skrive ned både gode og dårlige ideer, og deretter kan læreren sørge for at en mer kritisk evalueringsskjema skjer hvor gode ideer blir

undersøkt videre. Iversen hevder at effekten av en slik øvelsen kan bidra med å svekke grensen mellom selvpresentasjon og ytring (Iversen, 2017, s. 113)

3. *Å etablere normer for samhandling.* Læreren kan utvikle retningslinjer for samtaler slik at undervisningen ivaretar god og saklig diskusjon som åpner opp for uenighet. Her er det viktig at læreren og elevene lager retningslinjene sammen, slik at det er tilpasset elevgruppen (Iversen, 2017, s. 113-114).

Det å skape gode uenighetsfellesskap i klasserommet kan bidra med utvikling av elevenes respekt for uenighet. Iversen (2017, s. 101) mener uenighet ikke trenger å være en trussel mot fellesskapet, men undertrykket uenighet kan gjøre gruppen mindre trygg fordi ikke all informasjon og alles argumenter kommer fram. Det å forholde seg til uenighet kan stimulere til utarbeidelse av trygge fellesskap også utenfor klasserommet ved at elevene øver seg på håndtering av uenighet i klasserommet. Denne arbeidsmetoden kan anses som relevant i arbeide med RE20, ved at det formidles et fokus på at elevene skal kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om og respektere uenighet og forskjellighet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.5 Håndtering av mangfold

Det kulturelle og språklige mangfoldet endres stadig, og nye individer og grupper kommer til i samfunnet og i skolen. Førstelektor i pedagogikk Anne Bonnevie Lund (2018, s. 90) mener, i hennes studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet, at mangfold er et bredt og tidvis upresist begrep. Mangfold omhandler alle ved at hvert individ i utgangspunktet er unikt, selv om det finnes mange fellestrekk (Lund, 2018, s.88). Alle mennesker kan oppleves ulikt avhengig av miljøet de til enhver tid er tilknyttet til (Lund, 2017, s. 31). Å lære om mangfold er med på å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og levesett (Meld. St.20 (2012-2013), s. 11). Faget religion og etikk skal ifølge RE20 lære elevene om mangfold, og lære dem å håndtere mangfoldet de møter i skolen, samfunnet og verden. Sett i lys av oppgavens formål trekker jeg fram hvilket mangfold det er fokus på i RE20, og hvilke religionsdidaktiske metoder som lærere kan anvende for å få elevene til å forstå og håndtere dette mangfoldet. Det er mye teori og tidligere forskning på arbeidsmetoder som kan utvikle elevenes evne til håndtering av mangfold innenfor religions- og etikkdidaktikken. Jeg har trukket fram det som er relevant for oppgavens problemstilling og diskusjon.

I RE20 står det under «Fagets relevans og sentrale verdier» at faget handler om et bredt utvalg av religioner og livssyn. «Religion og etikk skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Mangfoldet i faget omhandler ulike religioner, livssyn og kulturer, og deres indre mangfold. De enkelte føringene for undervisning om mangfold i RE20, er at undervisningen skal «(...) presentere og sammenligne sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5), og redegjøre og analysere «(...) religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi og Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Selv om det er føringer for hva undervisningen om mangfold skal bestå av, er innholdet i begrepet omfattende. Det gjør at læreren står overfor en stor valgfrihet og ansvar når det gjelder utvelgelse av hvilke religioner, livssyn og kulturer som skal presenteres i undervisningen (Skeie, 2020, s. 422).

I RE06 er dette mangfoldet mer eksplisitt formidlet. Religionsviter Trine Anker har skrevet et kapittel «På tide å si farvel til verdensreligionene?» i boken «Religion i skolen» fra 2017. Hun mener at RE06 prioriterer de såkalte verdensreligionene: kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, og at disse behandles mer eller mindre etter samme dimensjonsmodell i undervisningen (dimensjonsmodellen til Ninian Smart (1996)) (2017, s.25). I RE06 er det fokus på at mangfold skal diskuteres, men det er mangfold innenfor de ulike religionene, og ikke enkeltmenneskers religiøse mangfold som tematiseres (Anker, 2017, s. 32). I RE20 er det tydelig å se at det er gjort endringer på dette området. Det er ingen oppdeling i hovedområder hvor det står hvilke religioner som skal få størst fokus, det er en større åpenhet og mulighet for å vise enkeltmenneskers hverdagspraksis, religiøs hybriditet og nye religiøse trender. Anker (2017, s. 34) konkluderer i hennes kapittel med at hun anser det som nødvendig at læreplanen blir mer åpen, noe den har blitt med RE20. Samtidig peker hun at en åpenhet vil forutsette kompetente og reflekterte lærere.

Religionsviter Marie von der Lippe og religionshistoriker Sissel Undheim har skrevet kapittelet «Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?» i «Religion i skolen» (2017). De mener at lærere står overfor et vanskelig valg når det kommer til hva som skal vektlegges i undervisningen og hva som skal velges bort (2017, s. 15). Anker (2017, s. 34) mener det er viktig at elevene forstår at det utvalget av religioner, livssyn og ulike perspektiver som trekkes inn i undervisningen, alltid innebærer begrensninger. Skeie (2017, s. 28) viser til

opplæringsloven og overordnet del av læreplanverket, og påpeker at undervisningen skal være objektiv, pluralistisk og variert med engasjerende arbeidsmetoder. Dette er også føringene som ligger til grunn for undervisningen i religion og etikk med RE20. I forskningen til Everington, Avest, Bakker og Van der Want (2011) ser de en klar sammenheng mellom læreres personlige biografi, og hvordan de forholder seg til religiøst og kulturelt mangfold i klasserommet. Det er viktig at lærerens overbevisninger ikke kommer i veien for undervisningen (Everington et al., 2011, s. 249). Det er mange lærere som bruker sitt eget liv som en ressurs, bruker undervisningsstrategier de likte da de selv var elever og rettfærdiggjør strategier med praktiske og personlige begrunnelser. Lærere må bli klar over og reflektere over årsakene til avgjørelsene de tar i undervisningen om religiøst og kulturelt mangfold, og hvilke konsekvenser det kan medføre (Everington et al., 2011, s. 252-253).

Det religiøse mangfoldet i samfunnet gjenspeiles i skolen. Skolen må forholde seg positivt til dette mangfoldet (Lund, 2017, s. 12). Religion og etikk er et fag som skal lære elevene om hvordan man skal forholde seg til dette mangfoldet, og bidra til demokratisk dannelse og formidling av verdier som toleranse, respekt, åpenhet for kulturelt og religiøst mangfold (Lippe & Undheim, 2017, s. 14). Samtidig er det viktig å påpeke at kunnskapen elevene tilegner seg ikke alltid fører til økt forståelse for «den andre». Av og til kan kunnskap om ulike religiøse praksiser gå mot sin hensikt og føre til fordommer (Lippe & Undheim, 2017, s. 14-15). Robert Jackson (1997) opplevde dette på 1970-tallet, hvor han så et religionsfag som la vekt på eksistensialistiske framstillinger som medførte generaliserende og stereotype oppfatninger av ulike religioner. Jackson (1997) er opptatt av en undervisning som bidrar til en mer reproduksjon av kunnskap, og mener at en fortolkende sammenheng kan bidra til elevenes forståelse for den aktuelle trostradisjon, og elevenes egen bakgrunn. Hvis undervisningen er mer transparent får elevene innsikt i hvordan de selv og andre tenker, og dette kan medføre at de får en økt forståelse for den virkeligheten de er en del av (Jackson, 1997).

Undersøkelser gjort i Sverige, Norge og England har i senere tid sett en undervisning som presenterer religion og livssyn på en lite nyansert måte, hvor det er hyppig bruk av blant annet læringsmidler som lærebok hvor faktabasert kunnskap er hovedfokuset. I de ulike studiene kommer det fram at religiøse elever føler at representasjonen av deres religion er fremmed, faktabasert, stereotypisert og lite nyansert (Nicolaisen, 2013; Moulin, 2015; Lidh, 2016; Ipgrave 1999; Vestøl, 2016a; Vestøl, 2016b). Professor for lærerutdanning Tove Nicolaisen (2013) har gjort en studie av hindubarns oppfattelse av undervisningen i

hinduisme. Resultatet i studien viste at undervisningen til tider framsto som fremmede og eksotifiserende for elevene, ved at de ikke kjente seg igjen i representasjonen av sin religion. I Sverige har Carina Holmquist Lidh (2016) også sett at religiøse elever (16-19 år, kristne, jøder, buddhister og muslimer) opplever undervisningen om deres trostradisjon som fremmed og lite gjenkjennelig. Elevene opplever at undervisningen har for stor vekt på fakta og historie, og lite levde religion. I den engelske undervisningen om religion har Dan Moulin (2011) opplevd det samme, ved at elevene opplevde at deres tradisjon ble stereotypisert. Mangfoldet og nyansene ble ikke tydeliggjort i undervisningen, og dette medførte en frykt for at undervisningen skapte kunnskapsløshet og manglende respekt. Stereotypisering relaterte Moulin (2011, s. 319-320) til mangelfull undervisningsmaterieell (lærebøker og utdaterte videoer) og mangelfull fagkompetanse hos lærere. Lærere må dermed ha kunnskap og være bevisste og reflektere over hvordan de framstiller ulike religioner og livssyn i klasserommet. RE20 har som mål å forebygge fordommer og stereotypiserte framstillinger av religioner og livssyn, framfor å bidra til å fremme det.

En måte å få elevene til å få kunnskap om levde religion og livstolking er å dra på ekskursjon. Ekskursjon til hellige rom medfører stor entusiasme og engasjement blant elevene. Jørgensen (2017) har undersøkt om ekskursjon bør være en del av religions- og livssynsundervisningen. Det å dra på ekskursjon til en religiøs bygning i nærmiljøet kan være verdifull kunnskap for elevene. Undervisningen om ulike religioner kan på den måten gjøres levende og aktuell, og elevene kan få innblikk i den religiøse og livssynsmessige aktiviteten i nærmiljøet (Andreassen, 2016, s. 40; Eidhamar, 2009, s. 158). Dette vil gi dem kunnskap og en opplevelse som ikke er mulig å få gjennom å lese i lærebøkene. I forskningen til svenske Therese Halvarson Britton (2014) har hun sett at elevene lytter mer til hverandre og verten, enn de vanligvis gjør til hverandre og læreren i klasserommet. Det er flere elever som deltar i samtalen, som vanligvis ikke er aktive i klasserommet (Britton, 2014, s. 91). Når elever snakker om positive erfaringer med faget, trekker de fram ekskursjon som spesielt berikende for undervisningen (Lidh, 2016). Samtidig er dette en arbeidsform som beveger seg i grenseland ved at den kan inneholde religionsutøvelse. Forklaringen på det er at risikoen for å være på ekskursjon kan innebære at elevene utsettes for forkynnelse, men også at enkelte elever kan oppleve det å være i en religiøs bygning som krenkende eller støtende (Jørgensen, 2017, s. 146). Lærere står med et stort ansvar hvis denne arbeidsformen skal lykkes. Det er læreren som velger hvilket trossamfunn elevene skal dra til, og kommuniserer det gitte målet med ekskursjonen til elevene og verten (Jørgensen, 2017, s. 153).

Elevenes kunnskap om, og holdninger til religion preges ikke av religionsundervisningen alene, men av fremstillinger i lærebøker, film, media og populærkulturen (Lippe & Undheim, 2017, s. 22). Mediene har stor innflytelse på folks oppfatninger og holdninger. I 2017 betegnet professor i medievitenskap Knut Lundby at mediediskursen har blitt mer «religionifisert» enn tidligere, og den offentlige debatten om innvandring og integrering på mange måter har blitt en debatt om islam og muslimer. Lippe (2013) har forsket på hvordan ungdom (13-15år) snakker om mangfold, og hvorfor de snakker sånn. Fokuset i artikkelen er rettet mot to ulike diskurser ungdommen veksler på når de snakker om religion og mangfold. Den ene diskursen handler om et åpent og positivt syn på det flerkulturelle samfunnet, og den andre diskursen er preget av skepsis og til dels frykt for innvandrere generelt, og spesielt islam og muslimer (Lippe, 2013, s. 8). Lippe (2013, s. 24) mener at religion har blitt «islamisert» i mediene, og at det er islam som kommer i fokus når elevene skal svare på spørsmål om religion og religiøst mangfold. Lippe (2013, s. 24) konkluderer i hennes forskning at media har en stor påvirkning på ungdommene, og er med til å skape prosesser der fordommer forsterkes. Konklusjonen i Lippes studie (2013, s. 26) viser til at undervisningen i religion og livssyn bør fokusere på hvordan religion presenteres i media. Lippe (2013, s. 26) anser dette som relevant fordi elevene må bli bevisste på hvordan de snakker om religion, hva de snakker om og hvorfor de snakker som de gjør. Lærere må få elevene til å forstå hvilke konsekvenser dette har for dem som rammes av fordommene, samtidig som de må lære å håndtere fordomsfulle utsagn i klasserommet.

2.6 Å kunne ta andres perspektiv

Nytt i læreplanen for religion og etikk er innføringen av kjerneelementer. Ett av disse kjerneelementene er å kunne ta andres perspektiv. Professor i religions- og etikkdidaktikk Jon Magne Vestøl (2020) har nylig skrevet en forskningsartikkel hvor han drøfter aspekter ved perspektivtaking som kjerneelement i de nye læreplanene for KRLE og Religion og etikk. I artikkelen anvender han empirisk materiale fra et lærebokperspektiv og elevperspektiv, og bruker dette til å reflektere over innganger til arbeid med perspektivtaking i undervisningen (Vestøl, 2020, s. 361). Han vektlegger særlig innenfra-perspektivet i hans forskning. Denne artikkelen ser jeg på som relevant for min studie, med tanke på at Vestøl reflekterer over mulige innganger til arbeid med dette kjerneelementet i RE20.

Perspektivtaking er ikke nytt innenfor religionsvitenskapen og religionsdidaktikken (Chryssides & Greggs, 2019; Eidhamar, 2019; McCutcheon, 1999; Mostowlansky & Rota,

2016). Samtidig har det aldri vært like eksplisitt tilstede i læreplanen, slik som det er i RE20, ved at det er et eget kjernelement i faget. Basert på RE20 skal elevene «(...) utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver (...)» og de skal «(...) utvikle evne til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette indikerer perspektivtaking og kritisk vurderende aktivitet, samtidig som det er elementer av empatisk innlevelse og rolleutprøving (Vestøl, 2020, s. 362). Vestøl (2020, s. 362) viser til en overordnet forståelse av perspektivtaking i RE20, og ser at det inngår i en mangefasettert forståelsesramme.

Vestøl (2020, s. 364) trekker fram Levi Geir Eidhamar (2019) og hans «perspektivmangfoldmodell» som har blitt sett på som unik i Norge og internasjonalt, og er dermed et aktuelt religionsdidaktisk synspunkt på perspektivtaking. Denne modellen kombinerer to perspektiv-dimensjoner: innenfra kontra utenfra og faglig kontra personlig. Eidhamar (2019, s. 32) hevder at det personlige utenfra-perspektivet er tilnærmingen man har som privatperson til religioner og livssyn man ikke tror på. Det personlige innenfra-perspektivet er forholdet til eget livssyn. Det faglige utenfra-perspektivet beskriver og analyserer livssynstradisjoner vitenskapelig. Det faglige innenfra-perspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet, ved at man ser på hvordan tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn innenfra (Eidhamar, 2019, s. 28). Eidhamar (2019, s. 27) hevder at det faglige innenfra-perspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati for annerledestenkende, samtidig som det gir mulighet for elevene å kjenne seg igjen i eget livssyn. Det faglige utenfra-perspektivet fremmer elevenes evne til objektiv og kritisk vitenskapelig tekning. Eidhamar (2019, s. 27) påpeker at begge perspektivene fremmer faglig innsikt. Samtidig er det viktig å ha i bakhodet at undervisningen må ta stilling til elevenes personlige livssynsforutsetninger som forståelsesramme (Eidhamar, 2019; Ipgrave, 2004; Vestøl, 2017). Elevenes livssynssammensetning påvirker hvordan de fortolker lærestoffet, samt deres egen livssynsutvikling.

Eidhamar (2019, s. 35) peker på at elevene må få mulighet til å kjenne seg igjen i undervisningen, og dette er et argument for bruk av det faglige innenfra-perspektivet. En utenfra-framstilling av minoriteter kan for noen virke stigmatiserende, ved at dere personlige forståelse av egen tro ikke kommer til orde, og på den måten vil elevene oppleve manglende respekt for dem selv og det de tror på. Religionsvitenskapelige tilnærminger hevder at man må prøve en deltakende forskerrolle i undervisningen (Chryssides & Greggs, 2019). Dette kan være problematisk, fordi man må invitere elevene til mer personlig utprøvende

tilnærminger i undervisningen. Samtidig viser forskningen til Vestøl (2020, s. 372) at man må la elevene velge om de ønsker å eksponere sin personlige posisjon, slik at elevene får mulighet til å beskytte sin egen privatsone. Vestøl (2020, s. 371) peker på at en undervisning som baserer seg på en personlig tredjepartsberetning kan inkludere alle elevene, og bidra til utvikling av elevenes forståelse av ulike perspektiver. Her handler det om å sette personlige ytringer og beretninger inn i en faglig sammenheng, gjennom et godt analytisk-komparativt arbeid. Videre kan dette påvirke betydningen av relasjonelle samspill og kontekstuelle betingelser i utvikling av religionsforståelse (Vestøl, 2020, s. 372). Dette vil gjøre elevene i stand til å utvikle og utdype sin forståelse av hva religion og religiøs praksis er, og vil gi dem grunnkompetanse i møte med meningsmangfold og meningskonflikter på en reflekterende måte.

Religion og etikk er et fag hvor undervisningen skal være objektiv og upartisk. Samtidig er det mulig å sammenligne hvordan gjensidighetsprinsippet uttrykkes i ulike religioner og livssyn, og på den måten skape læringsstimulerende refleksjoner hos elevene. Dette kan medføre at lærestoffet vil gjøre det mulig å gå i dialog med elevenes egen livssynshorisont (Eidhamar, 2019, s. 34). Undervisning som åpner opp for elevenes mulighet til å møte livssyn, kan inspirere elevene til å selv reflektere over egne holdninger og forestillinger. Dette eksemplet hevder Eidhamar (2019, s. 34) er mulig å ligge til grunn for at undervisningen kan gi mulighet for å lære «av» ulike livssyn, uten at de tillegges normativ autoritet.

Andreassen (2008, s. 232) beskriver svakheter ved innenfra-perspektivet. Han hevder at det legges stor vekt på å beskrive religionene med empati og respekt. Samtidig peker han på at personlig dialog, med vekt på personlig utvikling, svekker den religionsvitenskapelige ferdigheten. Andreassen (2016, s. 128) mener at utenfra-perspektivet gjør at det undervises objektivt og kritisk på religionsvitenskapelige premisser, og dermed hevder han at det faglige utenfra-perspektivet bør dominere i religions- og livssynsundervisningen. Eidhamar (2019, s. 35) mener at mer krevende og typiske «utenfra-temaer» egner seg bedre på senere alderstrinn, fordi elevene har større forutsetninger for å reflektere kritisk over egen livssynssammensetning. Eidhamar (2019, s. 33) trekker fram kritikk av Andreassen og hans syn på perspektivtaking, ved at han knapt skiller mellom det faglige og personlige innenfra-perspektivet.

Eidhamar (2019, s. 34) hevder at en kombinasjon mellom faglig utenfra- og innenfra-perspektiv vil gi det beste faglig heldekkende bilde. Eidhamar (2019, s.34) mener at dette stiller høye krav til læreren for å forstå den enkelte elev. Undervisning med både faglig utenfra- og innenfra-perspektiv åpner for at man kan lære «om» og lære «av» religioner og livssyn (Hella & Wright, 2009; Åhs et.al., 2019).

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for relevant teori og tidligere forskning. Selv om store deler av teorien er skrevet i en tid med en annen læreplan, har jeg trukket fram relevante perspektiver for oppgavens drøfting. Jeg har sett på forskning som hovedsakelig viser ulike sider av lærerperspektivet, men også trukket fram forskning hvor elevperspektivet er undersøkt. Jeg har valgt å ta med noe forskning som går på elevperspektivet, ved at problemstillingene og funnene som er gjort i forskningen er det lærerne i denne studien trekker fram som viktig i deres arbeid med holdningsdannelse. I kapittel 5 vil jeg drøfte teorien og forskningen i lys av empirien, og se om de teoretiske og forskningsmessige perspektivene samsvarer eller motsier empirien.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for innsamlings- og analysemetodene jeg har benyttet meg av for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg vil presentere mine metodevalg, samt de ulike prinsipper som ligger til grunn for mine valg. Deretter vil jeg presentere min innsamlings- og analysemetode, og til slutt se på vurdering av resultatenes gyldighet og etiske implikasjoner. Mine prinsipper i metodekapittelet bygger på Kvale og Brinkmann (2015) om det kvalitative forskningsintervju, Monica Dalen (2013) om intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming og Ann Kristin Larsen (2017) om veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.

3.1 Forskningsdesign

Opgavens problemstilling er formulert slik at jeg fant en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap om emnet jeg har undersøkt.

Kvalitativ metode er godt egnet for analyse av tekst, lyd og bilde og legger vekt på fortolkning (hermeneutikk) av data (Gønmo, 2016, s. 214). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013, s. 15). Oppgavens problemstilling uttrykker hvilke informanter oppgaven undersøker, nemlig lærere på videregående skole som underviser i religion og etikk. For å få et innblikk i informantenes tanker om holdningsdannelse, anså jeg intervju som en velegnet metode basert på oppgavens formål. Valget av innsamlingsmetode falt til slutt på individuelle semistrukturerte intervju, som Dalen (2013, s. 28) hevder er en innsamlingsmetode som pedagogikken ofte anvender i sine studier. Et semistrukturert intervju er godt egnet for å gi forskeren innblikk i temaer fra dagliglivet til informantene, basert på deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette gjorde at intervjuguiden var utformet med en bestemt struktur i intervjuene, samtidig var det åpenhet for at jeg eller informantene kunne gå bort fra de oppsatte spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).

3.2 Utvalg

Sett i lys av størrelsen på studien valgte jeg å intervju fire lærere som underviser i religion og etikk, og som alle kommer fra ulike skoler i Oslo og Viken. Sett i lys av oppgavens formål og metode benyttet jeg meg av en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, ved at min utvelgelse av informanter både besto av en skjønnsmessig utvelgelse og utvelgelse ved selvseleksjon (Larsen, 2017, s. 90). Mine kriterier for utvalget var at det skulle være variasjon i kjønn,

samtidig som alle skulle bo innenfor samme geografiske område (skjønnsmessig utvelging). Basert på de oppsatte kriteriene valgte jeg å sende mail til lærere med ulikt kjønn i Oslo og Viken (selvseleksjon) (Larsen, 2017, s. 90). Av de fire informantene som til slutt stilte seg positive til å delta på intervju, var det tre kvinner og én mann. Informantene har ulik bakgrunn, erfaring og elevsammensetning.

Jeg sendte e-post til rektor eller avdelingsledere ved de ulike skolene jeg kontaktet. Her sendte jeg en e-post med min UiO e-postadresse. I e-post la jeg til et vedlegg med en kort beskrivelse av temaet for studie. Det ble informert om at deltakelse var valgfritt, og jeg skrev eksplisitt at man til enhver tid kunne velge å trekke seg som informant. De informantene som svarte ja sendte jeg en samtykkeerklæring (vedlegg 2) til, og ba dem om å skrive under på erklæringen i forkant av intervjuet. Fire lærere underskrev og takket ja til å delta på intervju. To av informantene jobber på offentlige skoler i Viken, en av informantene jobber på en offentlig skole i Oslo og den siste informanten jobber på en privatskole i Oslo. De har alle ulik bakgrunn, en har utdanning innenfor religionshistorie, en har tatt lektorprogrammet med religion og idehistorie som hovedfag og en tredje har filosofiutdanning. De har også ulik erfaring innenfor undervisning i religion og etikk, en har undervist i 16 år, en i 10 år, en i 8 år og den siste i rundt 4 år. Noen av informantene har også erfaring innenfor arbeid på universitetet, samt vært lærebokforfatter for bøker skrevet for religions- og etikkfaget. Dermed vil jeg påstå at det er variasjon i utvalget mitt, basert på kjønn, bakgrunn og erfaring. Samtidig mener jeg derfor at flere av informantene har høyt kunnskapsnivå, og er godt informert om utviklingen i faget.

3.3 Datainnsamling

Det er ulike metoder som egner seg for innsamling av kvalitativ data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 79). Basert på formuleringen i problemstillingen sto jeg overfor valget mellom fokusgruppeintervju og individuelle semistrukturerte intervju. Fokusgruppeintervju ville gitt meg mulighet til å få fram kollektive meninger og latente holdninger. Samtidig ville et fokusgruppeintervju gitt informantene mulighet til å supplere hverandre, ved at de kan komme på ting når de hører andres meninger. Samtidig kan uenighet eller konflikter også oppstå, noe som hadde vært svært spennende og interessant for studien (Larsen, 2017, s. 101). På grunn av den krevende situasjonen med Covid-19, valgte jeg digitale individuelle intervju. Jeg valgte bort fokusgruppeintervju fordi jeg var bekymret for å ikke få fram de nevnte sidene ved et slikt intervju, med tanke på at det ikke kunne foregå fysisk. Min rolle

som intervjuer i et fokusgruppeintervju er også svært viktig. Det å ikke se informantene fysisk og lede samtalen fysisk gjorde at jeg valgte det bort til fordel for individuelle intervju. Jeg valgte individuelle semistrukturerte intervju for å få en mer detaljert dybdegående informasjon om hver enkelt lærer, og han/hennes tanker om holdningsdannelse og planer for videre arbeid med RE20. Metodevalget anser jeg som godt egnet basert på studiens problemstilling.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju har til hensikt å søke forståelse av verden sett fra intervjupersonenes side. Det å få fram ulike betydninger av folks tanker og erfaringer, samt få innblikk i deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I denne studien er formålet å få innblikk i intervjupersonenes tanker om RE20, dermed anses denne datainnsamlingsmetoden å være hensiktsmessig for å nå fram til dette. Studien anvender mer konkret semistrukturerte intervju, som vil si at intervjuene foregår delvis strukturert (Larsen, 2017 s. 99). Dette gjorde at intervjuene var preget av en åpenhet i forhold til rekkefølgen på spørsmål, og åpent rom for oppfølgingsspørsmål underveis. Dette medførte at samtalen foregikk slik at det var rom for spontanitet og fleksibilitet underveis, noe jeg anser som relevant ved at problemstillingen spør om lærernes tanker. Samtidig er et kvalitativt semistrukturert intervju ikke et intervju mellom likeverdige deltakere, ved at det er forskeren som definerer, leder og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette gjorde at intervjuene hadde en gitt agenda, med en intervjuguide med gitte temaområder, samtidig som det var rom for at lærerens tanker om de ulike temaene kunne bevege seg utenfor de oppgitte spørsmålene.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er til som et hjelpemiddel for å holde fokus på det som skal utforskes i intervjuet. Det er intervjuguiden, ved hjelp av konkrete temaer, som danner og utformer forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Før jeg gjennomførte de fire intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide. Min intervjuguide er preget av at intervjuene jeg utførte var semistrukturerte, ved at den ikke skulle være helt åpen men heller ikke helt lukket. Intervjuguiden bygger på temaer om holdningsdannelse og de tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien. Formen på spørsmålene er deskriptiv ved at den inneholder *hva*, *hvordan* og *hvilke* spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Oppsettet på intervjuguiden er slik at jeg begynte hvert intervju med briefing, som vil si at jeg

snakket med informanten om prosjektet, ga informasjon om formålet med intervjuet og skapte en god atmosfære. Deretter foregikk selve intervjuet, som bygget på spørsmål knyttet til temaet, og til slutt avsluttet jeg intervjuguiden med debrifing ved at jeg spurte om informanten hadde noe viktig han/hun ønsket å tilføye til studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Samtidig avsluttet jeg med et spørsmål om hvordan informanten opplevde intervjuet. Dette gjorde jeg for å sikre at informantene ikke følte ubehag eller usikkerhet rundt det som hadde blitt sagt under intervjuet. Denne oppdelingen hadde til hensikt å skape en behagelig inngang til hovedtemaene for intervjuet, kvalitetssikre det informantene hadde sagt og få innblikk i deres opplevelse av intervjuet.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Denne masteroppgaven er skrevet i en krevende tid, hvor samfunnet er svært preget av Covid-19 situasjonen. Denne situasjonen har spesielt påvirket lærere i Oslo og Viken. Oslo og Viken er områder som har vært preget av strenge restriksjoner, som har ført til en veksling mellom hjemmeskole og digital skole. Dermed har både elevene og lærerne stått overfor en svært uforutsigbar hverdag, noe som har påvirket dem i stor grad. Denne situasjonen har også preget gjennomføringen av intervjuene. Først ønsket jeg å utføre intervjuene fysisk, og det er grunnen til at jeg avgrenset utvalget til det gitte geografiske området. På grunn av smittevern hensyn og den krevende hverdagen til lærerne, valgte jeg å ha intervjuene digitalt. Dette gjorde at intervjusettingen ble annerledes enn det jeg hadde sett for meg. Intervjuet ble gjort ansikt-til-ansikt gjennom den digitale plattformen Zoom. Ansikt-til-ansikt intervju var viktig for at den personlige relasjonen kunne forsterkes, noe som gjorde at intervjuet kunne flyte bedre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Intervjuene ble gjort i mitt eget hjem på et lukket og stille rom. Intervjuene fant sted midt på dagen, noen av informantene satt på et lukket rom på skolen de jobber på og andre satt hjemme på grunn av hjemmeundervisning. Under et av intervjuene opplevde jeg at informanten hadde dårlig internettilkobling. Dette medførte at skjermen og lyden stoppet opp, noe som gjorde at jeg måtte gjenta seg selv flere ganger. Dette kan ha påvirket transkripsjonen i ettertid, og stemningen under intervjuet ble mer anspent og samtalen fløt ikke like godt. Alle intervjuene ble gjennomført i november/desember.

3.3.4 Prøveintervju

Før intervjuene skal gjennomføres anbefales det i kvalitative studier å foreta ett eller flere prøveintervju, både for å teste intervjuguiden og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen,

2013, s. 30). Jeg valgte å foreta to ulike prøveintervju, et med et familiemedlem og et med en medstudent. Her fikk jeg prøvd meg som intervjuer, og sett hvordan det tekniske utstyret og opptaksutstyret fungerte. Som tidligere nevnt ble intervjuene gjort digitalt over den digitale plattformen Zoom, gjennom nedlastning og innlogging fra min UiO-bruker. Dermed fikk jeg prøvd hvordan denne plattformen fungerte. Etter intervjuet med et familiemedlem endret jeg litt på noen av spørsmålsformuleringene mine, fordi noen av spørsmålene virket litt for direkte. Jeg endret spørsmål fra «hvordan forstår du begrepet holdninger», til «kan du beskrive hvordan du forstår ordet holdninger slik det kommer til uttrykk i den nye læreplanen». Dette gjorde jeg for at intervjuet ikke skulle virke som en test, og dermed anså jeg det som nødvendig å gjøre slike endringer. Etter disse endringene foretok jeg et prøveintervju med en medstudent. Etter intervjuet fikk jeg positive tilbakemeldinger, og flyten i intervjuet var bedre. Medstudenten hadde fagkunnskap, noe som gjorde at jeg fikk gått grundigere igjennom intervjuguiden. Dette ga et anslag om hvor lang tid et intervju med en informant ville ta. Samlet sett så gjorde prøveintervjuene at jeg ble tryggere i min rolle som intervjuer, og jeg fikk en trygghet knyttet til bruk av det tekniske utstyret.

3.3.5 Intervjusituasjonen

Intervju er en utveksling av synspunkter, hvor forskeren er den som ønsker å få innblikk i informantens meninger og oppfatninger (Dalen, 2013, s. 32). I min rolle som intervjuer var jeg opptatt av å lytte til informantene, samt vise interesse til det informantene fortalte. Dette ønsket jeg å være spesielt oppmerksom på, for at informantene skulle føle at de kunne fortelle om sine egne tanker om holdningsdannelse og den nye læreplanen, uten at jeg la noen føringer for hva de skulle mene og si. Det er viktig at informantene føler seg trygge til å si det de mener og tenker, for det er til syvende og sist deres verbale fortellinger som utgjør mitt datamateriale (Dalen, 2013, s. 32). Før jeg startet intervjuene informerte jeg informantene om hensikten med intervjuet, hvor vi deretter snakket om hverdagsopplevelser før vi gikk inn på spørsmålene fra intervjuguiden. Dette gjorde jeg for at situasjonen skulle bli mer avslappende. Jeg informerte informantene om at intervjuene ikke hadde til hensikt å teste kunnskap, men at det var informantens tanker, refleksjoner og erfaringer jeg var interessert i. Under alle intervjuene opplevde jeg et stort engasjement for teamet vi snakket om, og dette gjorde at samtalen fløt godt. På den måten fikk jeg tilstrekkelig datamateriale fra hvert intervju, samtidig som de ulike informantene kom med ulik innsikt og nyanser innenfor teamet. Intervjuene varte et sted mellom 70-80 minutter.

3.3.6 Lydopptak og anonymisering

I studien brukte jeg diktafon-appen på min mobiltelefon for å gjøre lydopptak av intervjuene. I tilfelle noe skulle oppstå, hadde jeg også en kryptert lydopptaker som jeg benyttet meg av for å være sikker på at lyden ble tatt opp. Noen uker etter intervjuene ble jeg ferdig med transkripsjonene, slik at lydopptakene ble slettet så fort som mulig. Lydfilene fra intervjuene ble kun spilt av i nettskjemaet fra UiO, og transkribert på en lånt bærbar PC fra UiO. Dette gjorde jeg for å være sikker på å ivareta personvern best mulig. Informantene ble informert om alt knyttet til studien gjennom min UiO mail, og jeg har i ettertid slettet alle mailene fra informantene for å ivareta deres anonymitet. Før selve intervjuet fant sted fikk informantene informasjon om at det ville bli brukt lydopptak, og at alle lydopptakene ville bli slettet kort tid etter intervjuene fant sted. Som tidligere nevnt fikk informantene, som takket ja til å delta på intervju, tilsendt en samtykkeerklæring som ble skrevet under på før intervjuene fant sted. Samtykkeerklæringen (vedlegg 2) ble lagret på min UiO OneDrive bruker, for å sikre anonymitet. Studien har også blitt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), da dette er nødvendig for at studien skal ivareta personvern og gi opplysning om hvilke type data man ønsker å få tak i. I begynnelsen av intervjuet informerte jeg informantene om hvilke type data jeg ønsket å innhente. Jeg sa til informantene at de ikke kunne nevne navn på skolen de arbeider på, sitt eget navn eller navn på kollegaer eller elever de har i klassen. Dette gjorde jeg fordi studien ikke opererer med sensitiv data. Etter godkjenning fra NSD kunne intervjuene finne sted basert på retningslinjene for behandling og oppbevaring av personopplysninger gitt av UiO og NSD (Universitet i Oslo, 2019).

3.3.7 Transkribering

Transkribering klargjør intervjumaterialet for analyse, ved at man transkriberer fra tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Det er ikke et tydelig skille mellom datainnhenting, transkribering og analyse ved et kvalitativt forskningsintervju. Personen som transkriberer er underlagt mange begrensninger som er vanskelig å etterfølge. Det første man må være bevisst på er at man må være tro mot alt som kommer opp i intervjuet, samtidig som man ikke må redusere intervjuet til å kun gjelde det som er tatt opp på bånd. Det er mye som blir formidlet i taushet, pauser og mellom ordene ved sukk, latter og kroppens fremtoning. Dette blir fraværende ved ordrett transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkripsjoner fra lydopptak til tekst forutsetter en rekke tekniske fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt angående ordrett talerspråkstil versus skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Studiens problemstilling etterspør læreres tanker, og dermed er

unnlatelse av informasjon som kroppsspråket ikke en stor svakhet. Derfor var fokuset under transkriberingen ikke notering av kroppsspråk, men heller fokus på hva som ble sagt. For å referere til de ulike informantene i studien har jeg benyttet meg av pseudonymene Gitte, Louise, Karen og Leif. Transkriberingen foregikk ved å skrive ned ordrett hva informantene sa, men det ble utgjort noe skjønn ved setting av punktum og komma. Dette kan påvirke betydningen av materialet ved at det allerede er en del av fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Under transkriberingen valgte jeg å ta med gjentakelser, pauser, nøling og latter for å sikre meg at ingenting skulle misforstås. Dette anså jeg som viktig for å ikke skape usikkerhet rundt hva det var informantene faktisk mente med det de sa. Selv om datamengden ikke er så stor, anså jeg det som tidskrevende å transkribere intervjuene. Forskerrollen var en ny rolle for meg å tre inn i, og dermed var det mye nytt jeg måtte sette meg inn i på alle områder. Dette påvirket tidsbruk på transkriberingen av intervjuene. Dette var svært tidskrevende.

3.4 Analysemetode

Analysen er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen, det er et kontinuerlig arbeid som starter når forskeren trer inn i forskningsfeltet og avslutter når avhandlingen er ferdigstilt (Grønmo, 2016, s. 364). Analyse av data i kvalitative studier er en prosess som handler om koding, kategorisering og å finne mønstre (Larsen, 2017, s. 113). Det overordnede målet i analysedelen er å finne fram til studiens helhetlige forståelse av spesifikke forhold. Analyse av kvalitative data handler om å redusere datamengden, og finne fram til den informasjonen som er relevant for oppgavens tema og problemstilling. Analysemetoden som ligger til grunn for denne studien er innholdsanalyse, ved at oppgaven skal analysere innholdet i det informantene sier.

3.4.1 Innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en systematisk undersøkelse og en fortolkning av datamateriale (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). De fleste som analyserer kvalitative data, gjennomfører en innholdsanalyse (Larsen, 2017, s. 113). Innholdsanalyse søker å analysere innholdet i skriftlige tekster, ved hjelp av koding, kategorisering og klassifisering.

3.4.2 Koding og kategorisering av datamaterialet

Innholdsanalyse er en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata, og den er velegnet for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). Ved å kode og kategorisere datamaterialet ser man tydeligere mønstre og tendenser, som hjelper

med å tolke funnene (Larsen, 2017, s. 114). Denne fasen av analysearbeidet handler om å begrense datamengden og foreta datareduksjon, ved å ta bort ting som er utenfor problemstillingen. Før jeg gikk i gang med koding og kategorisering av materialet, leste jeg igjennom alle transkripsjonene for å danne meg et helhetsbilde. Deretter leste jeg igjennom det igjen, og skrev notater og kommentarer til transkripsjonene før jeg gikk i gang koding og kategorisering. Jeg arbeidet med metoden på følgende måte: jeg kodet teksten induktivt, dannet kategorier basert på temaer i intervjuguiden og klassifiserte kodene i kategoriene. Jeg foretok induktiv koding, ved at jeg gikk inn i materialet med et åpent sinn. Kodene jeg brukte var hovedsakelige deskriptive, ved at de beskrev det informantene faktisk og eksplisitt sa i intervjuet. Samtidig brukte jeg fortolkende koder ved at jeg til dels tolket det informantene sa, og dannet koder på bakgrunn av det. Kodingsarbeidet gjorde at jeg fikk bedre overblikk over materialet (Larsen, 2013, s. 115). Kategoriene jeg valgte å danne, var hovedsakelig basert på forskningsspørsmålene. Dette gjorde at jeg kunne klassifisere kodene og sortere bort koder som ikke var relevante for problemstillingen. Klassifisering av materialet innebærer tolkning, fordi de beslutningene man tar er basert på det som oppfattes som viktig for oppgaven. Dette arbeidet gjorde at jeg til slutt kunne identifisere meningsfulle mønstre i materialet, og få en dypere forståelse av innholdet i det informantene formidlet (Larsen, 2017, s. 114). Innholdsanalyse handler om å finne sammenhenger, gjøre sammenligninger og stille spørsmål (Larsen, 2017, s. 114). Denne måten å kode og kategorisere datamaterialet på, gjorde at jeg til slutt så tydelige sammenhenger. Transkripsjonene fra intervjuene var rundt 13-17 sider per intervju. Selv om noen mener det er lite materiale, var det for en som er ny i forskerrollen tidskrevende, og jeg måtte ta mange runder med materialet før jeg forsto hvordan jeg skulle kode, kategorisere, klassifisere og se sammenhenger.

3.4.3 Å finne mønstre

Det er uklart hvor grensen går mellom bearbeiding, analyse og tolkning i kvalitative studier (Larsen, 2017, s. 115). Det å finne mønstre og sammenhenger i datamaterialet er andre fasen av analysen. Her handler det om å finne mønstre og sammenhenger i datamaterialet. Etter jeg hadde klassifisert kodene i de ulike kategoriene, utarbeidet jeg matriser. Matriser er til for å gi oversikt over stoffet i en tabell, og det er her tydelig å se likheter og forskjeller (Larsen, 2017, s. 115). Innenfor de ulike kategoriene plasserte jeg de ulike spørsmålene fra intervjuguiden, og svarene til informantene i ulike bolker. Dette gjorde at jeg til slutt så tydelige likheter og forskjeller i det informantene sa under de ulike kategoriene. Det å finne

mønstre, se likheter og forskjeller er interessant for drøftingen i oppgaven, og det å lage matriser var til stor hjelp.

3.5 Forskningens troverdighet og pålitelighet

3.5.1 Validitet

Validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad vi undersøker det vi skal undersøke (Larsen, 2017, s. 93). I denne studien, basert på datamaterialet jeg har samlet inn, er det flere elementer som utpeker seg når det kommer til studiens troverdighet. Min forskerrolle er viktig for alle elementene i studien, og det er første gang jeg trer inn i denne rollen, noe som kan medføre visse konsekvenser. Jeg kan for eksempel ha oversett viktige oppfølgingsspørsmål under intervjuene, og på den måte gått glipp av viktig informasjon. Under intervjuene kan jeg ha misforstått det informantene sa, og dermed unnlatt å stille oppfølgingsspørsmål. Dette var noe jeg ble mer bevisst på da jeg analyserte materialet, ved at jeg så steder i intervjuet hvor jeg burde ha kommet med oppfølgingsspørsmål. Forskerrollen var krevende, spesielt under selve intervjuet hvor jeg hele tiden måtte minne meg selv på at jeg ikke skulle påvirke informantens svar. En annen viktig ting å påpeke angående det som skjer fra intervju til tekst, er at mellommenneskelige handlinger vil gå bort, slik som kroppsholdning og ansiktsuttrykk. Dermed gjør overgangen fra intervju til tekst at man kan miste viktig informasjon, dette lar seg ikke transkribere og dermed kan det svekke og dekontekstualisere gjengivelser fra den direkte intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Det er viktig å være oppmerksom på at man som forsker trer inn i feltet og forskningsarbeidet med en bagasje fylt med holdninger og tanker som kan påvirke studien. Både som student og forsker har jeg meninger og tanker om funnene jeg ville få i denne studien. Min tanke før jeg begynte dette masterprosjektet var at jeg tenkte at lærere ikke var spesielt oppmerksomme på det holdningsdannende aspektet i sin undervisning, selv om de anser det som en viktig del av faget. Samtidig tenkte jeg at det var mange lærere som ikke vektla det fremfor kunnskapsdelen av faget. Denne holdningen kan ha gjort at jeg i intervjuene ubevisst stilte ledende oppfølgingsspørsmål som bekreftet dette, og dermed påvirket informantens svar ved at de svarte det jeg ønsket. Dette kalles *researcher bias*, hvor resultatene påvirkes av forskerens posisjon og overbevisning. Det er derfor viktig at forskeren er klar over sin posisjon og sine overbevisninger, slik at forskeren er bevisst på at dette kan påvirke studiens funn og analyse (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Min bias har jeg vært bevisst på ved at jeg

under intervjuene og analysen har vært oppmerksom på mine forutgitte tanker om temaet. Samtidig har jeg under analysearbeidet sendt ulike sitater fra transkripsjonene og spurt en av informantene mine om hva de mente med det de sa, og om jeg har tolket det de sa riktig. Dette kalles Creswell & Miller (2000, s. 127) for *member checking*. På den måten sørget jeg for å ivareta kvalitet i forskning, ved å involvere deltakerne og kvalitetssjekke det de sa.

3.5.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om nøyaktighet og pålitelighet og er ofte knyttet til troverdighet (Larsen, 2017, s. 95). Dermed henger reliabilitet og validitet tett sammen, og i denne studien har jeg strebet etter å utforme klare og tydelig spørsmål. Transkripsjonene ble gjort så nøyaktig som mulig, hvor jeg beskrev ordrett hva informantene sa. En utenforliggende faktor som kan ha spilt en viktig rolle for dataene er at denne studien ble gjort i en veldig krevende og uforutsigbar situasjon og tid i verden preget av Covid-19 situasjonen. Dette kan ha vært en utenforliggende faktor som kan ha påvirket informantene, og svarene vil kanskje sett annerledes ut hvis denne studien hadde blitt gjort et år senere eller før.

3.6 Etiske implikasjoner

Hele intervjusituasjonen er fylt med moralske og etiske spørsmål. Moralske spørsmål angående intervjuundersøkelsens midler og mål, ved at det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuene videre påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Utførelsen av forskningsprosessen reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap angående studiens bidrag til samfunnet. Under intervjusituasjonen kan det dukke opp flere etiske implikasjoner. Her er det mange implikasjoner jeg kunne trukket fram, men på grunn av oppgavens omfang og innhold velger jeg å trekke fram de viktigste for denne studien, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og forskerrollen.

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål, designet og mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Samtidig er en viktig del av informert samtykke at informantene får vite hva det vil innebære å delta, samt at deltakelse er valgfritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Befring, 2016).

Informantene i denne studien fikk alle tilsendt et dokument hvor de kunne lese om temaet og hensikten med studien, samt hva det vil innebære å delta som informant i studien. Jeg

uttrykket eksplisitt at deltakelse var valgfritt. De fikk også informasjon om hvordan jeg oppbevarte dataene, og at de ville bli anonymisert etter transkripsjonen hadde blitt gjort og lydopptakene slettet. I kommunikasjonen med mine informanter var jeg alltid åpen for at de skulle spørre meg om spørsmål til studien, databehandling, å trekke tilbake samtykke og lignende.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning refererer til enigheten med deltakerne om hva som skal gjøres med dataene, som blir et resultat av deres deltakelse. Det handler om å oppbevare og behandle data som identifiserer deltakerne, slik at deres rettigheter blir behandlet etter uttrykte retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I studien ble dette ivaretatt ved at jeg aldri skrev ned navnet på informantene eller skolen de arbeider på. Lagringen av samtykke og oppgavens dokumenter foregikk på min UiO OneDrive konto med passordbeskyttelse, og jeg ga informantene pseudonymer slik at deres anonymisering ble godt ivaretatt basert på NSD og UiOs retningslinjer for oppbevaring og behandling av personopplysning.

3.6.3 Forskerens rolle og påvirkning

Forskerens rolle som person, min integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som treffes gjennom studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Her spiller forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet en viktig rolle. Dette har jeg under hele prosessen vært bevisst på, og jeg har vært så nøyaktig som mulig i min behandling og representasjon av dataene og analysen for studien. Jeg har både skapt distanse og nærhet til intervju situasjonen, dataene og analysearbeidet. Dette har jeg gjort ved at jeg har lagt fra meg min erfaring, kunnskap og holdninger til temaet slik at jeg inntar dette på en måte som gjør at min bakgrunn og bagasje skal påvirke dataene og analysen i så liten grad som mulig. Samtidig har jeg en nærhet til det ved at det er et tema jeg anser som svært interessant og relevant. Jeg var opptatt av at informantene skulle oppleve det som positivt å bidra til studien, og føle en trygghet til meg og min oppbevaring og behandling av data. Som forsker skal man gjerne unngå å påvirke informantene, ved at man skal ligge igjen sin bagasje og holdninger til temaet man undersøker. Dette er umulig, og man har gått bort fra at forskeren er en nøytral og objektiv ikke-påvirkelig agent (Larsen, 2017, s. 17). Forskningen har et gitt tema og formål, og det vil påvirke informantene ved at de svarer på spørsmål rettet mot temaet studien undersøker. Et eksempel på dette forekom i denne studien

under et av intervjuene. I avslutningen av hvert intervju spurte jeg informantene om de tenker å gjøre store endringer i deres videre undervisning, for å få til implementering av det holdningsdannende aspektet. Her svarte den ene informanten at hun gjennom samtalen har blitt mer bevisst på holdningsdannelse og holdninger i faget, noe hun ikke har tenkt så mye over før. I hennes framtidige undervisning vil hun fokusere enda mer på denne delen fordi hun anser det som en viktig del av faget. Dette er et eksempel på hvordan man som forsker har en påvirkning på informantene, uten at det er en hensikt at studien skal påvirke i en slik retning.

4.0 Analyse

4.1 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene fra datamaterialet og analyseprosessen. Datamaterialet som ligger til grunn for analysen er hentet fra intervjuene, og her er transkripsjonene primærkilden. Noen av sitatene jeg trekker fram er lange og omfattende. Dette har jeg valgt å ta med, fordi det gir et innblikk i hva informantene sa og gjør analysen forståelig og transparent. Oppgavens forskningsspørsmål er brukt som disposisjon for denne delen av oppgaven. Forskningsspørsmålene er underoverskriftene i kapittelet.

1) Hva tenker informantene om det holdningsdannende aspektet som en del av religion- og etikkfaget, basert på den nye læreplanen?

2) Hvordan forstår informantene det som uttrykkes om holdningsdannelse i den nye læreplanen, og da spesielt holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv?

3) Hvilke planer har informantene om implementering av dette aspektet i videre undervisning?

4.2 Forskningsspørsmål 1

For å undersøke forskningsspørsmål 1 har jeg tatt utgangspunkt i empirien som sier noe om informantenes tanker om holdningsdannelse som en del av religion- og etikkfaget, basert på det som formidles i RE20.

Etter gjennomgang av datamaterialet var det tydelig å se at informantene anser holdningsdannelse som en viktig del av religion og etikk. Flere av informantene mener holdningsdannelse er en undervurdert del av faget, og noe de tenker å arbeide mer med etter innføring av RE20. Deres meninger begrunnes i at holdningsdannelse handler om å lære elevene hvordan man skal forstå og forholde seg til seg selv og andre. Informantene arbeider med å gi elevene nyanserte bilder av religioner og livssyn, de drar inn aktuelle saker i klasserommet og ønsker å skape diskusjon.

***Karen:** Definitivt en viktig del av faget fordi religion, tro og livssyn farger hvordan du forstår verden. Elevene må selv forstå hvor viktig det er for seg selv. Elevene må forstå sitt eget utgangspunkt for å møte andre med dialog. Alt det surret som foregår i media hadde vært løst hvis man hadde snakket med hverandre, forstått hverandre og respektert hverandre. I religionsfaget så åpnes det opp for nettopp det, forstå hva, hvorfor og hvordan andre tror og respektere*

at man er forskjellige. Det er nok det eneste faget som strekker seg utover og går inn på andre syn enn bare den vestlige forståelsen av ting. Jeg synes det er viktig at elevene forstår hvordan folk tenker og lever i verden, ut av lille Norge. Gi elevene en opplevelse av at andre ting i livet kan være viktig enn å få 6er på en matteprøve.

Flere av informantene ser på det å få kunnskap om religion, tro og livssyn som viktig for å forstå seg selv og møte andre med dialog og respekt. Gitte trekker fram media som et problem i samfunnet, og jobber med å få elevene til å forstå hva slags bilde media fremmer. Gitte trekker fram holdninger som respekt, forståelse for forskjellighet og forståelse av mangfold som viktig i arbeid med holdningsdannelse. Hennes svar er tett knyttet til deler av det som uttrykkes i RE20 under «fagets relevans og sentrale verdier», ved at faget skal bidra med å forstå seg selv, andre og verden rundt seg.

Louise: (...)holdningsdannende er det som ligger som en rød tråd. Alt jeg gjør i undervisningen handler om å skape en form for holdning, ikke bare til religion, men andre måter å forstå verden på. Jeg er opptatt av at de skal forstå at dette er en måte å forstå verden på. Jeg jobber alltid med at de skal ha en positiv holdning og at de i utgangspunktet kan fremtre som positivt at en religion og virkelighetsoppfatning gjerne er tenkt positivt, og at den virker positivt for veldig mange ellers hadde den aldri overlevd. Etter det kan vi gå inn og kritisere og nyansere.

Det å snakke eksplisitt om holdningsdannelse er ikke noe informantene uttrykker at de gjør i deres undervisning. Holdningsdannelse ligger som en rød tråd gjennom alt de gjør i undervisningen. Dette begrunnes ved at informantene forstår dannelse og utvikling av holdninger og ferdigheter som en prosess. Louise er en informant som skiller seg fra de andre ved at hun eksplisitt snakker med elevene om dannelse.

Louise: Jeg synes dannelse er det viktigste med hele faget. Jeg pleier å avslutte skoleåret med å snakke om dannelse med elevene når vi jobber med humanisme. Jeg viser dem hvordan læreplanen og skolegangen egentlig har vært en opplæring for dem i humanistiske verdier, og så snakker vi om dannelse og om hva de sitter igjen med etter alt det de har lært. Altså alt fakta og alt innholdet, hva er det de sitter igjen med da og det er jo dannelsen da. Da snakker jeg med dem om at målet med den humanistiske dannelsen og målet mitt er at de sitter igjen med det at de kan respektere andre mennesker og behandler andre mennesker med respekt.

Informanten knytter holdningsdannelse opp mot kunnskap. Hun nevner at faktaene og det elevene har lært og tilegnet seg gjennom undervisningen skal ha bidratt til dannelse. Holdningen respekt blir trukket fram som viktig i hennes arbeid med holdningsdannelse. Hun mener humanistiske verdier, dannelse og tilnærming er en bindestrek i alt hun gjør i faget.

Selv om innholdet i læreplanen er basert på humanistiske verdier og dannelse, åpner faget fortsatt opp for elevenes egen tro og mening. Louise får elevene til å reflektere over alt de har lært og reflektere over fagets innhold og formål. Hennes svar viser en tydelig bevissthet til arbeid med holdningsdannelse. Det å få elevene til å reflektere over egen dannelse og fagets relevans, krever faglig sterke elever.

Islam blir nevnt flere ganger av alle informantene, og blir sett på som relevant å arbeide med når det kommer til holdningsdannelse i faget. Informantene trekker spesielt fram islam som en religion det er mye fordommer til. Det er mange fordommer knyttet til islam og muslimer, og de problematiserer konkret fremstillinger av islam i mediebildet i Norge. For å motvirke dette og forstå hva disse fordommene er basert på, arbeider lærerne med å vise et balansert bilde, nyanser og diskuterer fordommer knyttet til religionen. Empirien hevder at informantene ønsker å få elevene til å danne en positiv grunnholdning til religionen før de går inn og ser på kritikken. De er dermed bevisste på at religionen er utsatt for stereotypiserte syn og fordommer. Gitte trekker fram disse elementene, og arbeider med å endre elevenes negative holdninger til religionen.

***Gitte:** Det er islam som er den store problemstillingen i Norge og i Vesten. Da er det først å gå igjennom hva er det egentlig muslimene tror på og så prøve å gjøre det bilde så rikt som mulig, innenfor den bitte lille undervisningstiden vi har. Gå inn og drøfte de problemstillingene som er veldig synlige, for eksempel syn på kjønn og kjønnsroller. Få fram det balanserte bilde ved å eksempelvis vise at feminisme i islam eksisterer og er tett knyttet til tekst (...). Synliggjøre at det finnes masse utvikling i islam. Gjennom media er det et konkret bilde som fremmes, og problematisere det. Når vi kommer til humanismen og humanismens idealer som handler om demokrati, ytringsfrihet, religionsfrihet og religionskritikk.*

4.2.1 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Informantene viser til mange spennende og reflekterende svar. De har flere felles fokusområder i deres undervisning om holdningsdannelse, samt hvordan de forholder seg til denne delen av faget. Samtidig har de også ulike synsvinkler og tydeliggjør ulike områder i undervisningen de har spesielt fokus på i arbeid med holdningsdannelse. Det som går igjen i svarene er at informantene anser holdningsdannelse som en viktig del av faget, og noe som er bakenforliggende i alt de gjør. Holdningsdannelse handler om hvordan man skal forholde seg til andre, forstå seg selv og verden rundt seg. Dette arbeider lærerne med ved å ha fokus på kunnskap, vise fordommer, trekke fram dagsaktuelle temaer, vise nyanser, drøftingsoppgaver,

diskusjon og dialog. Disse fokusområdene antar jeg at de vil ta med seg i videre arbeid med RE20 og holdningsdannelse.

4.3 Forskningsspørsmål 2

Informantene fikk tydelig presisert at studien fokuserer på respekt, håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Under hvert intervju leste jeg opp konkrete sitater fra RE20 (se vedlegg 1), hvor holdningen og ferdighetene blir formidlet. Sitatene er hentet fra RE20 under «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer» og «tverrfaglige temaer». I intervjuet spurte jeg informantene hvordan de forstod innholdet i sitatene. Dette ga meg innblikk i informantenes tanker og refleksjoner om videre arbeid med holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold, og kunne ta andres perspektiv basert på RE20.

4.3.1 Holdning

Holdning er et innholdsrikt og til tider tvetydig begrep. Informantene ble spurt om hvordan de forstår holdning, basert på det som uttrykkes i RE20. Det ble ikke valgt ut et konkret sitat fra læreplanen, og jeg spurte dermed helt åpent.

Gitte: *Holdninger er livssyn, world view, hvordan du forstår verden. Det er verdiene, det er ideologisk ståsted og det er grunnleggende det jeg pleier å si til elevene at de alltid har i bakhodet og det er hvordan bli et bedre menneske.*

Louise: *Holdning er nært knyttet til fordommer. Det er fordommer i en nøytral forstand. Før man får dypere kunnskap om et fenomen så har man en holdning til det. I denne sammenheng med holdningsdannelse, så legger jeg mer vekt på dannelse enn på holdning. Samtidig så henger de sammen. Dannelsen handler om at man møter mennesker med en positiv grunnholdning.*

Karen: *Faget går en del på det å finne egne holdninger, hva er det jeg tror, hva er det jeg synes er viktig og hvilke verdier har jeg. Dette forsøker jeg å flette inn underveis. Det med bevisstgjøring rundt hva elevene selv tenker er deres holdninger og bevissthet rundt deres egne verdier. Dette er jo mye bakgrunnen for hva vi tenker om religioner, politikk og sånne ting.*

Leif: *Jeg tenker verdensanskuelse og hvordan du ser verden rundt og hvordan du forholder deg til verden rundt deg.*

Informantene forstår holdning som menneskers tanker og handlinger overfor noe. Deres forståelse er farget av det som formidles i RE20, ved at de stort sett trekker fram positive holdninger. Informantene fokuserer på respekt, forstå seg selv, bli et bedre menneske, møte andre med en positiv grunnholdning. Dette er holdninger og ferdigheter som formidles i RE20. Faget religion og etikk handler ikke bare om å danne en positiv holdning til andre,

men også refleksjon rundt egne holdninger. Basert på RE20 og informantenes forståelse av begrepet, anser de holdninger som karakteregenskaper man kan utvikle og endre gjennom livet. Under dette spørsmålet bet jeg meg merke i at informantene stoppet opp og brukte lang tenketid på å svare på spørsmålet. Samtidig var det en av informantene, Karen, som ønsket å høre spørsmålet igjen. Det gjorde at jeg leste opp et sitat fra «fagets relevans og sentrale verdier» hvor begrepet eksplisitt er til stede. Holdning er et begrep med et mangfoldige innhold, og et begrep det er vanskelig å gi en tydelig definisjon på. Dette ser informantene ut til å være preget av, ved deres usikkerhet til spørsmålet.

4.3.2 Respekt

Respekt er en holdning som kommer eksplisitt nevnes flere steder i RE20 og i RE06. Jeg hentet ut et sitat (se vedlegg 1) fra RE20, og spurte informantene om deres forståelse av respekt basert på det som formidles.

Respekt er en holdning informantene trekker fram som viktig i deres arbeid med holdningsdannelse. Informantene forstår respekt som «(...) *anerkjennelse. Hvor enn du kommer fra så har du like høy menneskelig verdi*». Anerkjennelse er et ord som ofte er brukt i sammenheng med definisjoner av respekt (se Nilstun, 2020). Louise mener at «*Respekt handler om å lytte til hverandre uten å nødvendigvis overbevise den andre eller nødvendigvis bli enige*». Hennes måte å forstå respekt er knyttet til forståelse og føringer for dialog. Empirien viser at respekt anses som en åpenhet og toleranse for hva folk tror og mener. En av informantene liker ikke begrepet respekt, på grunn av begrepets tvetydige innhold.

Leif: *For det første liker jeg ikke ordet respekt, for det har med ulike betydninger og lag om mennesker som ligger i ordet respekt, spesielt for elevene. Elevene har krav om respekt som de ikke har forstått hva innebærer. Jeg tenker personlig at respekt handler om toleranse for at folk er forskjellige.*

Leif påpeker at innholdet i begrepet kan virke tvetydig for elevene. Begrepet har et mangfoldig innhold, og det å snakke om respekt kan virke uforståelig hvis det ikke er knyttet til en spesiell kontekst.

4.3.3 Håndtering av mangfold

RE20 uttrykker et fokus på å gjøre elevene i stand til å håndtere mangfold. I læreplanen står det: «Gjennom arbeidet med et bredt utvalg av religioner og livssyn skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene ble spurt

om hvordan de forstår håndtering av mangfold basert på sitatet. Håndtering av mangfold er noe lærerne kontinuerlig arbeider med i undervisningen. Informantene er opptatt av å få elevene til å utvikle nysgjerrighet, åpenhet og interesse fremfor hat, frykt og fordommer mot andre religioner og livssyn. Empirien viser at informantene har fokus på å få elevene til å utvikle og få kunnskap, se nyanser og forstå seg selv og sin virkelighetsoppfatning. Kunnskapene og ferdighetene de lærer i faget skal videre bygge grunnlag for saklig og faglig diskusjon.

Gitte: *Det handler om å få elevene til å gå ut i verden og ikke sette seg selv i en sånn etnosentrisk greie om at min kultur og min religion er best og riktig. At elevene går ut med et åpenhet i forhold til dem de møter. Vi lærere har stor påvirkningskraft, det å få elevene til å være nysgjerrig på andre og spørre framfor å bare anta og pakke seg inn i en boks som jeg ser alt for mye av i Norge om at «vår kultur er best og vi er de eneste som vet det riktige svaret».*

Læreren har et stort ansvar og påvirkningskraft på elevene. Selv om læreplanen har visse føringer for hvilket mangfold som skal trekkes fram i undervisningen, har læreren fortsatt en stor innholds- og metodefrihet. Gitte trekker fram opplevelser og oppfatninger fra hennes liv, og tar med ting hun personlig synes er viktig å ta med i undervisningen for å få elevene til å håndtere mangfold.

Louise: *Å håndtere mangfold, da tenker jeg at elevene ikke skal synes at det er noe ukjent og skummelt ved at andre har andre oppfatninger enn dem selv. Det skal ikke være skummelt å møte en muslim eller kristen hvis man har et nyansert bilde av islam og kristendommen. Det å være religiøs eller ha en annen kulturbakgrunn kan være spennende og interessant. Det handler om å være trygg i seg selv også. Trygg på sin egen identitet og sin egen kulturbakgrunn. Det er også bevissthetsgjøring som trengs mest hos majoritetselvene, for det er vanskelig å se sin egen kultur når man er en del av majoriteten, det er mye lettere å se den når man er en del av minoriteten.*

Louise viser at håndtering av mangfold også handler om å være trygg i selv og forstå seg selv. Det er enklere å møte andre med åpenhet hvis man forstår seg selv og sitt eget synspunkt. Religion og etikk er et fag i Vg3, og læreplanen er dermed lagt opp til at elevene er i stand til reflektere over sitt eget og andres ståsted.

Informantene mener at det å håndtere mangfold er noe elevene får bruk for i deres senere liv. På universitetet, i samfunnet og i deres framtidige jobb møter de folk som er ulike dem selv. Lærerne trekker fram at kunnskap, refleksjon og diskusjon over forskjellighet og ulikhet vil bidra til at elevene vil klare seg bedre i livet.

Karen: *Vi er et veldig mangfoldig samfunn nå enn det det var for 20 år siden både i arbeidsliv og privatliv. I samfunnet møter man mange ulike måter å tenke på. Hvis elevene har en del kunnskap og har reflektert over forskjellige måter å forstå verden på, vil de komme ut og ha en bedre forståelse av hvordan folk tenker og lever. Både på en arbeidsplass og alle arenaer. En del av faget er at man skal kunne drøfte og kunne ta andres perspektiv. Det at elevene får kunnskap og forstår hvordan de skal drøfte ulike problemstillinger vil gjøre at de vil forholde seg til ulike synspunkt og dette vil gjøre at de kanskje kan klare seg bedre ute i verden. Et jobbintervju vil bli lettere å håndtere jo mer kunnskap man har og jo mer man forstår andre.*

Informanten trekker fram at samfunnet har endret seg de siste årene, og dette gjenspeiler seg i skolen og i klasserommet. På skolen møter elevene mange ulike mennesker med ulik kultur og virkelighetsoppfatning. Det at elevene lærer å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet gjør at målene i undervisningen strekker seg utover det som læreren kan kontrollere i klasserommet. Karen mener at kunnskapen elevene tilegner seg gjennom faget, vil gjøre dem i stand til å håndtere ulike situasjoner som møter dem utenfor klasserommet og senere i livet.

Igjen trekkes kunnskap fram som viktig for elevene å utvikle hvis de skal gjøres i stand til å håndtere mangfold. Flere av informantene trekker fram kunnskap som kilden til å unngå hat og frykt for det som er annerledes. Karen trekker fram ferdigheter som refleksjon, drøfting og kunne ta andres perspektiv som viktige for elevene å utvikle for å forstå hvordan de skal håndtere mangfold. Leif hevder at et utenfra-perspektiv er viktig å arbeide med i elevenes forståelse av andre.

Leif: *Det er ting vi jobber med hele tiden. Håndtere mangfold handler om å være i stand til å ta utenfra perspektivet, i forhold til mennesker rundt deg både når det kommer til religion og ellers. Det er ikke sånn at de skal forstå alt og være forståelsesfull for alt, de må gjøres i stand til å argumentere for sine synspunkt, men det handler om å gjøre det på en god måte og ikke skaper konflikt.*

Det å arbeide med å håndtere mangfold, handler ikke om å være enig i det andre tenker og tror. Leif påpeker at elevene må forstå seg selv og sine synspunkter før de møter andre med dialog.

4.3.4 Kunne ta andres perspektiv

Perspektivtaking er en viktig del av faget religion og etikk. Det er i RE06 et fokus på både innenfra- og utenfra-perspektiv, men i RE20 har perspektivtaking fått større plass. Det har blitt et eget kjerneelement. Jeg har hentet to sitater (sitat 2 og 3) (se vedlegg 1) fra

«kjerneelementer» og «tverrfaglige temaer» hvor det formidles at faget har et fokus på å kunne ta andres perspektiv. Sitatene leste jeg opp for informantene, og spurte dem om hva det vil si å kunne ta andres perspektiv, og deres syn på perspektivtaking.

Alle informantene var tydelig på at perspektivtaking er en viktig del av undervisningen i religion og etikk. Karen mener det å kunne ta andres perspektiv er en helt grunnleggende del av faget, «(...) *det er en grunnleggende del av faget at de skal sette seg inn i andres perspektiv og se hvordan andre tror sånn, lever sånn og tenker sånn*». Fokuset på hvilket perspektiv elevene skal ta er delt blant informantene. Gitte trekker fram at «(...) *perspektivtaking handler om empati og respekt fordi det handler om at elevene skal forstå at folk mener noe annet enn det de gjør*». Hun utviser forsiktighet i bruk av innenfra-perspektiv i undervisningen. Hun begrunner dette ved at elevene ikke skal føle hvordan det er å være kristen, muslim eller buddhist. Fokuset på utenfra-perspektiv er noe hun anser som mer relevant ved at det er større fokus på kunnskapstilegnelse. Samtidig peker hun på at det er viktig at elevene forstår seg selv og sitt eget ståsted for at de skal kunne evne å forstå andres ståsted: «*Når man skal forstå andres perspektiv tar man naturligvis utgangspunkt i sitt eget, og da er det viktig å forstå sitt eget ståsted*».

4.3.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Informantenes forståelse av begrepene er preget av hvordan de formidles i de konkrete sitatene fra RE20. De forstår holdning som noe man har i bakhodet, som en karakteregenskap elevene har og kan utvikle gjennom undervisningen i faget. Her trekker flere av lærerne fram forståelse av seg selv og egne holdninger, som relevant for elevene å være bevisste på hvis de skal evne å utvikle ulike holdninger. Informantene er først og fremst opptatt av utvikling av positive holdninger til religioner og livssyn, og trekker konkret fram respekt for andre og forskjellighet som relevant. De trekker fram dialog og anerkjennelse i deres forståelse av respekt, og det er ikke alle informantene som er like fornøyd med elevens bruk og forståelse av begrepet. Informantene anser det som relevant å utvikle elevens åpenhet, interesse og nysgjerrighet for religioner og livssyn for å håndtere mangfold. Håndtering av mangfold handler om å møte andre med respekt, og de trekker fram kunnskap som grunnleggende for elevene å tilegne for å bli i stand til å håndtere mangfold. Perspektivtaking anser de som en grunnleggende del av faget, og er opptatt av at elevene må forstå sitt eget perspektiv, fordi dette er deres utgangspunkt når de skal forstå andre.

Det er tydelig å se at disse begrepene er innholdsrike og mangetydige, noe informantene er påvirket av i deres svar. De trekker fram hvordan de arbeider med disse holdningene og

ferdighetene, når jeg spør dem om deres forståelse av begrepene. Videre i oppgaven ønsker jeg å se nærmere på funnene som omhandler hvilke planer informantene har om implementering av holdningen og ferdighetene i videre undervisning med RE20.

4.4 Forskingsspørsmål 3

Forskingsspørsmål 3 undersøker hvilke planer informantene har for implementering av holdningen og ferdighetene i deres videre undervisning med RE20.

4.4.1 Planer for arbeid med holdningsdannelse basert på RE20

Informantene tenker å jobbe minst like mye med holdningsdannelse i deres videre undervisning med RE20. Alle informantene tenker å benytte seg av arbeidsmetoder og temaområder de jobber med i deres undervisningen i dag. Informantene mener læreplanen har et større fokus på holdningsdannelse, noe de trekker fram som positivt men også utfordrende. Den nye læreplanen har blant annet innført nye temaområder, noe flere ser på som vanskelig å arbeide med.

Gitte: *Det vil tvinge på seg mer arbeid med holdningsdannelse. Jeg har ikke funnet ut av hva jeg skal gjøre med det. Jeg så på det den andre dagen, og måtte puste tungt når ett kompetansemål er 20 av de gamle. Det er veldig mye å ta over seg og vanskelig å vite hvordan jeg skal angripe det.*

Empirien viser at den nye læreplanen og dens åpenhet medfører en krevende jobb for lærerne. Lærerne kan oppleve de få og åpne kompetansemålene som utfordrende, grunnet kontrasten fra den gjeldende læreplanen med mange og konkrete kompetansemål. Åpenheten i læreplanen gir lærerne større makt og ansvar.

Louise: *Jeg synes den gamle læreplanen er rigid fordi den har veldig mange læreplanmål, og den har et fast mønster som en må gjennomgå. Til tider så oppleves det som tvangsmessig fordi jeg er nødt til å finne noe som passer. Dermed er jeg glad for at den nye har åpnet opp på det området, samtidig så ser jeg jo at det er en del ting som blir veldig åpent. Det kan bli lite om konkrete religioner, og kompetansemålene kan bli så åpne at religioner som fenomen blir borte. Den etiske drøftingen handler om mennesket, teknologi, hatprat, miljø og bærekraft. Akkurat under det punktet så blir noe av religionsaspektet borte, og det blir mer humanistisk og filosofisk refleksjon rundt disse spørsmålene.*

Det er tydelig at informanten har reflektert over innholdet i læreplanen. Empirien viser en bevissthet og refleksjon over nye elementer i den nye læreplanen. Fokusområdene er viktige for elevene å lære om og reflektere over på skolen, basert på utviklingen i samfunnet i dag. Temaer som bærekraft, hatprat, miljø og teknologi kan på mange måter omhandle holdningsdannelse, ved at elevene skal utvikles til ansvarlige medborgere og bidra til et

bærekraftig samfunn. Samtidig må disse temaene nødvendigvis ikke handle om religion. Dette kan medføre at religion og religionsaspektet kan bli borte i deler av undervisningen. Tidligere har disse områdene ikke fått så stor plass i læreplanen, og flere lærere kan dermed anse fokusområdene som krevende å håndtere. Her kan flere lærere føle at de har lite kunnskap, og dette kan blant annet føre til at lærerne søker trygghet og i stor grad benytter seg av lærebøkene.

Louise kommer med en interessant vinkling på arbeid med holdningsdannelse. Hun anser arbeid med hennes personlige holdninger som det viktigste redskapet i hennes arbeid med holdninger i undervisningen.

Louise: *Holdninger smitter over på elevene, og arbeid med mine egne holdninger er det viktigste redskapet for meg når det kommer til arbeid med holdninger. Mine holdninger smitter naturlig over på elevene, så dermed må man gå foran som et godt eksempel.*

I undervisningen prøver elevene å forstå hva læreren vil fram til. Elevene ser hvordan læreren viser respekt, håndterer mangfold og evner å ta andres perspektiv. Læreren kan være en rollemodell for elevene, og gå foran som et godt eksempel.

4.4.2 Implementering av respekt

Respekt er en holdning flere av informantene trekker fram som viktig å arbeide med i religion og etikk. Det er en holdning som vektlegges i flere ulike deler av undervisningen.

Informantene planlegger å arbeide med respekt i deres videre undervisning med den nye læreplanen. Elevene skal utvikle respekt gjennom innenfra- og utenfra-perspektiv og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. Dette skal påvirke elevene til å utvikle interesse og respekt for andre uavhengig av deres kulturelle, sosiale, religiøse eller livssynsmessige bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Empirien viser at informantene legger vekt på å få elevene til å utvikle åpenhet og nysgjerrighet for andre. Informantene har fokus på å vise positive sider av religioner, livssyn og kulturer som skal medføre elevene sitter med en positiv holdning til religionene før de begynner å kritisere og diskutere.

Karen: *Jeg er opptatt av å vise gode sider av religionene, og spesielt islam hvor mange elevene ser det som står i media. Jeg viser vakker koranopplesning, kunst, fine tekster og går bakenfor og viser hvordan de troende opplever troen og hvor mye fint det er i religionen. Jeg pleier hvert år og dra til moske, og det synes elevene er veldig spennende og de utøver respekt med en gang de kommer inn, fordi de har kunnskap om hvor hellig det er for muslimene. Dette er med på at*

elevene forstår hverandre og viser respekt for andre troende, og det er noe jeg vil fortsette med å gjøre.

Informantene fokuserer på utøvelse av respekt i klasserommet. De er opptatt av å utvikle et klasse miljø der det er lov å si det man mener og respektere andres meninger. Det å få elevene til å evne å diskutere på en saklig og respektfull måte, møte andre meninger i klasserommet med dialog og vise respekt for andre troende er noe de arbeider med. Disse arbeidsmetodene skal gjøre elevene i stand til å forstå hvordan de skal møte andre med respekt i livet utenfor klasserommet. Arbeidsmetodene og holdningene de har fokus på er noe de ønsker å ta med seg videre i undervisningen med den nye læreplanen.

Louise: *Jeg har ikke utfordringer når det kommer på mangel på respekt i klasserommet, så det handler for min del om å videreutvikle den posisjonen de allerede har og få dem til å være positive endringsaktører selv. Det er noe som jeg vil fortsette å jobbe med, særlig på slutten av året. Det er begrenset hvor mye man får gjort, man snakker mye om det med den humanistiske holdningen og hvordan man møter andre mennesker som har andre ekstreme holdninger. På slutten så har de en del kunnskap. Dette tenker jeg også er viktig og det er noe vi har snakket om med den nye læreplanen, det med kunnskapsgrunnlaget og at det har forsvunnet litt, det snakket vi om oss kollegaer og her er vi redde for at det bare blir sånn synsefag eller sånn facebook-diskusjon i klasserommet. Vi må ikke glemme at den faglige kunnskapen og respekt for faget også gir respekt for menneskene rundt, og at man må ha en del kunnskap.*

I svaret til Louise ser vi tydelig refleksjon, både når det kommer til arbeid med respekt i klasserommet i dag, men også hennes fremtidige arbeid med RE20. Hennes svar er interessant ved at hun fokuserer på elevenes liv utenfor klasserommet, og ønsker å bidra til at de skal bli endringsaktører selv. Samtidig trekker hun fram negative sider ved RE20. Kunnskap gjør seg gjeldende i hennes syn på utvikling av respekt. Kunnskapsgrunnlaget har til dels forsvunnet med RE20, noe hun anser som negativt fordi hun er redd for at faget da blir et synsefag og en facebook-diskusjon i klasserommet. Kunnskap er byggesteinen for forståelse av andre. Dermed trekker hun fram et problem med den nye læreplanen, uten å vise til en konkret løsning på hvordan hun tenker å løse problemet. Samtidig kan man anta at hun fortsatt vil ha fokus på kunnskapsgrunnlaget, selv om det ikke tydeliggjøres like mye i den nye læreplanen.

I undervisningen i religion og etikk skal elevene utvikle respekt for uenighet. Informantene mener at arbeid med uenighet er noe de allerede gjøre med RE06. Flere av informantene hevder at undervisningen de har i dag utvikler elevenes respekt for uenighet. Informantene begrunnet det med deres fokus på åpenhet, at elevene skal lære å diskutere på en saklig måte,

føre filosofisk samtale, drøfte relevante problemstillinger, forstå holdninger som ligger bak uenighet samt føre dialog. De viser til ulike arbeidsmetoder og fokusområder som gjør seg gjeldende i deres undervisning med fokus på å utvikle elevenes respekt for uenighet. Basert på dette valgte jeg å stille alle et oppfølgingsspørsmål: «*Tenker du å gi rom for uenighetsfellesskap i ditt klasserom?*». Her kom det fram ulike svar og synspunkter på hvordan lærerne ønsker å benytte seg av denne arbeidsmetoden.

Gitte: *Jeg tenker å åpne for et uenighetsfellesskap ved å løfte fram punkter hvor jeg vet at det er stor grad av uenighet, og ufarliggjør det å være uenig. Her poengterer jeg at drøfting ikke handler om at du skal komme med din mening og at du har den riktige meningen, men at det handler om å se en sak fra flere sider.*

Ved å arbeide med uenighetsfellesskap i klasserommet vil hun ufarliggjøre det å være uenig, og dette vil gi elevene verktøy til hvordan man skal håndtere uenighet. Louise mener også at hennes undervisning vil legger opp til et uenighetsfellesskap ved å «*(...) gi elevene ulike standpunkt de må forsvare. For eksempel gi dem teksten om kvinnesyn i islam, og da må de argumentere for og imot basert på teksten jeg gir dem*». Louise gir ulike stemmer elevene må forsvare, som gjør at de ikke må stå for meningene selv. Karen er litt usikker på denne arbeidsmetoden og mener «*(...) det er spennende når det oppstår for da skjer det noe, jeg ønsker uenighet framfor at det ikke er en diskusjon i det hele tatt. Elevene er engasjert hvis de mener noe om en sak og det er ulike meninger i klasserommet*». Karen fokuserer ikke like bevisst på dette slik som Louise gjør, men hun peker på at hun verdsetter uenighet og synes det er spennende og viktig å arbeide med. Leif mener at «*(...) det er ikke bare et rom, men en effekt. Jeg ville ikke gjort jobben min som religionslærer hvis jeg ikke hadde gjort det. Man kan ikke være redd for ubehageligheter*». Leif viser at han åpner opp for det på en måte som gjør at ubehageligheter gjerne kan komme fram. Han ser på et uenighetsfellesskap som viktig, men trekker ikke fram hva som må til for at et uenighetsfellesskapet skal oppstå. Han trekker heller fram effekten av det, ved at kontroversielle meninger får mulighet til å komme fram slik at han kan ta tak i det.

4.4.3 Implementering av håndtering av mangfold

Håndtering av mangfold er en ferdighet informantene arbeider med i store deler av undervisningen. Informantene trakk det fram som en rød tråd i alt de gjør. Det å bli i stand til å håndtere mangfold forekommer ikke etter en undervisningssekvens, det er en prosess og noe som skjer over tid.

Leif: *Det er en prosess som går gjennom hele året, og forhåpentligvis fortsetter når de er ferdig med undervisningen. Min oppgave er å gi elevene verktøy til å fortsette denne prosessen. Jeg utfordrer elevene på fordommer, og jeg har takhøyde for at grums skal komme fram i klasserommet slik at de kan få en reaksjon.*

Empirien viser at lærerens oppgave er å gi elevene verktøy slik at de videre i livet vet hvordan de skal håndtere mangfoldet de møter. I klassen til Leif har han opplevd at elevene uttrykker kontroversielle meninger, noe han setter pris på. Det å møte fordommer og grums i undervisningen er noe han verdsetter framfor å skyve det bort. Religion og etikk er et fag hvor lærerne i stor grad kan være endringsaktører og utfordre slike meninger. Samtidig er det ikke alle lærer som vet hvordan de skal håndtere slike meninger i klasserommet.

Det er ikke alle informantene som viser begeistring til RE20. Gitte viser stor misnøye til de kompetansemålene som går på samefolket.

Gitte: *Kompetansemålene som omhandler samefolket er ekstremt lite relevante. Jeg har full respekt for at urfolk i Norge har blitt undertrykt og har behov for anerkjennelse. Samtidig er det så mange minoriteter i Norge og vi har knapt en med samisk identitet. Dermed synes jeg ikke dette er noe faget må ta opp. Jeg føler de trekker fram en minoritet og setter den foran så mange andre som er mye relevante å snakke om basert på det geografiske område jeg underviser i.*

Empirien viser stor misnøye til vekleggelse av én konkret minoritet, slik at andre minoriteter blir nedgradert. Elevene skal lære å bli i stand til å håndtere mangfold, Gitte anser ikke samene som en del av mangfoldet elevene møter i deres hverdag i Oslo og Viken. Dermed kan man anta at Gitte ikke har planer om å gi dette kompetansemålet stor plass i hennes videre undervisning på området. Eventuelt gi det plass når hun har en elev som uttrykker at hun har samisk bakgrunn.

Louise: *Jeg tenker at jeg gjør mange småting. Jeg sier ikke «i dag skal vi gjøre en håndtering av mangfold øvelse». Det handler om å vise flere sider av ulike kulturer. Et eksempel jeg gjør, som jeg tenker å ta med meg, er å vise videoer av ungdommer som snakker om sin religion og måte å forstå verden på, på en positiv måte. Det å bruke eksempler som er nære elevene selv, slik at de kan relatere seg til det framfor at det blir noe veldig fjernt, tenker jeg er viktig.*

Fokus på å vise nyanser av ulike kulturer og religioner trekker flere fram som viktig i arbeid med håndtering av mangfold. Louise vektlegger temaer og eksempler elevene kan relatere seg til. Elevene vil på den måten bli mer interesserte og nysgjerrige på det undervisningen handler om. Hennes arbeidsmetode viser et fokus på innenfra-perspektiv, ved at hun viser

videoer av troende som forteller om sin egen forståelse og opplevelser. Denne arbeidsmetoden kan medføre at både religiøse og ikke religiøse elever kan kjenne seg igjen i undervisningen.

Karen: *Ja det blir nok mye av det samme. Jeg har ikke én konkret arbeidsmetode. Jeg jobber med oppgaver i forhold til ulike måter å være muslim på og ulike syn på islam. For eksempel så har vi sett på ulike syn på det å gå med hijab. Kvinner og muslimske jenter som sier at det ikke er én måte å se på det. Det er ikke sånn at de er tvunget til det stort sett, og noen velger å ikke gå med det. Dette er et eksempel på et konkret opplegg da og jeg bruker av og til, ulike stemmer i en konkret religion. Det kommer jeg også til å bruke i framtiden tenker jeg.*

Flere av informantene trekker fram et fokus på innenfra-perspektiv, og anser dette perspektivet som relevant i utvikling av elevenes forståelse av andre. Ulike syn, stemmer og religiøse mennesker er et verktøy de anvender for å vise mangfold. Debatt rundt hijab-bruk har fått fokus i mediene i Norge, og det er dermed et dagsaktuelt tema hun tar med inn og diskutere i klasserommet.

Leif: *Jeg kommer til å fortsette å utfordre meninger og ha fokus på å invitere eksterne folk som jødiske veivisere og skeiv ungdom. Dette gjør at de får og blir konfrontert med mennesker og får innblikk i en persons liv som en religiøs person. Det blir menneskeligjort og konkretisert, noe jeg synes har fungert bra og noe jeg kommer til å ha mer fokus på videre.*

I svarene til alle informantene trekker de fram arbeidsmetoder de bruker i deres nåværende undervisning. Dette innholdet og de ulike arbeidsmetodene antar jeg at de kommer til å anvende i arbeid med elevenes håndtering av mangfold basert på RE20. Samtidig er det ikke like tydelig om informantene kommer til å gjøre store endringer, eller hva disse endringene innebærer.

4.4.4 Implementering av perspektivtaking

Det å kunne ta andres perspektiv har fått mer plass i RE20, ved at det er et nytt kjerneelement i læreplanen. I de foregående delene i analysen kommer det fram at informantene arbeider med ulik perspektivtaking i deres undervisning med holdningsdannelse.

Karen: *For litt siden hadde vi rollespill hvor elevene skulle sette seg inn i forskjellige stemmer og innta roller som konservative, liberale og sitt eget ståsted. Dette gjorde at de måtte leve seg inn i hvordan folk tenker og hvordan de begrunner det de tenker. Det kan også hjelpe dem med å reflektere over sitt eget syn og ståsted.*

Rollespill er en arbeidsmetode som gjør at elevene ikke må forsvare sine egne holdninger og meninger. Arbeidsmetoden er en måte å sette seg inn i andres ståsted, og derav lære hvilke

argumenter andre bruker for å forsvare sine meninger. Karen trekker fram at elevene også må innta rollen som seg selv, og på den måten reflektere over hvordan man kan argumentere for sitt eget ståsted. Louise sier mye av det samme: «(...) *Det å jobbe med å sette seg inn i det andre perspektivet og forstå og begrunne for dette perspektivet. Det handler om å få et annet syn på seg selv, et mer reflektert syn på seg selv*». Karen og Louise fokuserer på arbeidsmetoder som bevisstgjør elevene på andres og egne meninger. Sitat 2 påpeker 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De viser begge to et svar som er tydelig knyttet opp til den nye læreplanen og det som står under kjerneelementer «kunne ta andres perspektiv». De fokuserer på et faglig innenfra-perspektiv ved å lære elevene å forstå og argumentere for andres meninger, uten å nødvendigvis være enig i meningene personlig. Leif peker igjen på at han er opptatt av eksterne kilder, spesielt for å få elevene til å forstå et innenfra-perspektiv.

Leif: *Jeg tror det skjer kunnskap når mennesker møter hverandre, får kunnskap om hvordan og hvorfor de tror det de tror på. Da får elevene et ansikt på tingene. Dette tror jeg er med på at elevene utvikler evnen til å kunne ta andres perspektiv.*

I svarene til informantene kommer det tydelig fram at de er opptatt av at elevene skal forstå et innenfra-perspektiv ved å utføre rollespill og sette seg inn i andres perspektiv og argumentere for det i klasserommet. Nødvendigvis ikke føle på hvordan andre har det, men reflektere over det og lære seg hvordan troende tenker i ulike settinger og om ulike temaer. Leif har fokus på dette ved å invitere troende fra ulike trossamfunn inn i klasserommet, og mener at dette er en effektiv metode han kommer til å fortsette med i hans videre undervisning innenfor arbeid med perspektivtaking.

4.4.4.1 Innenfra-perspektiv

Videre spurte jeg informantene om deres tanker om arbeid med å få elevene til å forstå/ta et innenfra-perspektiv. Gitte var tydelig på at hun ikke synes at elevene skal gjøre det. Dette begrunnet hun slik:

Gitte: *Muslimere skal ikke kjenne på det fra en buddhistisk side og omvendt. Vi kan se på filmer hvor buddhister snakker og forteller om hvordan det er å være troende buddhist, men det er jo spørsmål hva du mener med innenfra perspektiv. Med min forståelse så er det det å faktisk se det helt innenfra og det mener jeg at elevene ikke skal, de skal se sin egen religion innenfra og klare å se det utenfra*

og så skal man anerkjenne at det du ser innenfra er noe annet enn det du ser utenfra og prøve å ta stilling til det. Sånn at elever ikke skal delta, vi fikk en invitasjon fra sjamanistiskforbud om at elevene kunne komme å delta og komme å få elevene til å oppleve det, og der satt jeg ned foten og sa nei det skal vi ikke!

Gitte mener at elevene ikke skal ta et innenfra-perspektiv, basert på hennes forståelse av innenfra-perspektiv. Hun mener at elevene skal se sin egen religion innenfra, ikke andres. Hun trekker fram at hun har fått invitasjon fra trossamfunn hvor elevene kunne delta på det de troende praktiserte, og dette takket hun tydelig nei til. Det virker dermed som Gitte ønsker at elevene skal forstå et faglig innenfra-perspektiv, men ikke aktivt føle og oppleve det fra et personlig innenfra-perspektiv.

Louise trekker fram at hun pleier å vise videoer av elever som formidler sin egen religion og kultur, både gjennom foredrag, ritualer og debatter om temaer elevene er opptatt av. Dette er arbeidsmetoder hun anser å bruke videre i hennes undervisnings for at elevene skal kunne forstå og se et innenfra-perspektiv. Karen sier at hun er tydelig på ordvalg i hennes undervisning, og bruker aktivt begrepene «innenfra-perspektiv» og «utenfra-perspektiv». Hun fokuserer på film, ekskursjon og viser videoer av troende som snakker om sin tro. Hun trekker også fram at hun ønsker «(...) at elevene skal bli beveget av ting, ved å dra på ekskursjon til buddhisttempel eller moske, og da ønsker jeg at de skal få en sånn «åjaa, det er helt normale og fine folk som tror på dette». Empirien viser et fokus på et personlig innenfra-perspektiv som skal berøres og bli påvirket, ved at elevene skal bli beveget av andres personlige innenfra-perspektiv. Leif er også opptatt av å dra på ekskursjon eller bruke eksterne kilder, spesielt når man snakker om meninger elevene er motstander av «(...) for at elevene skal forstå et innenfra-perspektiv må de møte mennesker som utøver de forskjellige religionene, og møte en ekstern motstander og menneske som kan fortelle ut fra egne meninger». Informantene er dermed alle tydelig på at de ønsker å arbeide slik at elevene skal forstå et innenfra-perspektiv ved å høre på troende som forteller om sin tro og sitt ståsted.

4.4.4.2 Utenfra-perspektiv

Jeg spurte deretter informantene om hvordan de har tenkt å arbeide/eller hvordan de arbeider for å få elevene til å forstå/ta et utenfra-perspektiv. Empirien viser et fokus på utvikling av elevenes fagspråk ved å lære dem å ta et utenfra-perspektiv. Et utenfra-perspektiv handler om å skape en faglig distanse til stoffet.

Louise: *Her jobber vi med fagspråk som er med til å skape en faglig distanse. Det handler mye om et utenfra-perspektiv, nettopp fordi dette er studiespesialiserende. De kan komme bort i at de må skrive eksamensoppgaver*

om temaer som er personlige nært dem, men lære seg til å snakke om eller bruke et fagspråk når man snakker om et slik tema. Det handler om å få en faglig distanse, mens et innenfra-perspektiv handler om det motsatte å få fram den emosjonelle biten av det.

Et faglig akademisk språk og distanse er viktig for elevene å utvikle, med tanke på kravene for eksamen. Selv om elevene må diskutere temaer hvor de har tydelig og bestemte meninger, så er det viktig at de klarer å skape en distanse til det og bruke et fagspråk. Leif mener at et utenfra-perspektiv bidrar med å realisere læreplanens relevans og sentrale verdier. Leif anser det som viktig å arbeide med et tydelig utenfra-perspektiv når han arbeider med holdningsdannelse. Begrunnelsen er basert på hans religiøse elevsammensetning, ved at «(...) religiøse elever ofte har vanskeligheter med å se seg selv og verden med andre briller enn de religiøse brillene de er svært påvirket av, og dermed er et utenfra-perspektiv svært viktig». De andre informantene uttrykker at de arbeider med innenfra- og utenfra-perspektiv i arbeidet med holdningsdannelse.

4.4.5 Endringer i lærernes undervisningspraksis med RE20

Basert på svarene til informantene kan man anta at de kommer til å videreføre arbeidsmetoder de bruker i dag, inn i deres arbeid med holdningsdannelse og RE20. Louise mener at læreplanen åpner mer opp for filosofering og drøfting av temaer på et annet vis, fordi læreplanen er mer åpen. Hun mener også at idologien ligger et annet sted nå enn den gjorde i den forrige læreplanen, og dermed er det naturlig å gjøre endringer. Leif svarer at han tenker å hente inn flere eksterne kilder og dra mer på besøk til hellige rom. Dette anser han som nyttig basert på hans lesning og forståelse av læreplanen.

Karen sier ikke konkret at hun tenker å gjøre endringer, men sier at samtalen har gjort at hun har blitt mer bevisst på den holdningsdannende delen av faget. Basert på det hun sier i sitatet tenker jeg at det er mulig å anta at dette ikke er noe hun reflekterer og tenker så mye over i hennes undervisning i dag. Videre i hennes undervisninger ønsker hun å bli mer bevisst på arbeid med denne delen av faget.

Karen: *Igjennom denne samtalen har jeg blitt mer bevisst på dette med holdningsdannelse og holdninger i faget, som jeg egentlig ikke har tenkt så mye over for det har bare lagt i bakhodet. Jeg har gjennom samtalen blitt enda mer bevisst på hvor viktig del av faget det er, og at jeg skal fokusere enda mer på det i mine opplegg, i hvert fall når vi kommer til ny læreplan, så er det viktig med bevisstgjøring og snakke om det er viktig, sånn som vi har gjort nå. Så jeg føler også jeg har fått noe ut av denne samtalen.*

4.4.6 Oppsummering forskningsspørsmål 3

Informantene trekker fram at RE20 åpner opp for mer arbeid med holdningsdannelse. De viser en interesse for de nye fokusområdene, samtidig som de anser de få og vage kompetansemålene som utfordrende å arbeide med. De mener at kunnskapsgrunnlaget er helt essensielt for utvikling av respekt, håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Dette kunnskapsgrunnlaget er lite presisert i RE20, noe de viser misnøye til. Utvikling av respekt, handler om å utvikle gode og trygge klassemiljø hvor det er lov å si hva man mener uten å bli dømt av andre. Lærerne mener det handler om å møte andre med åpenhet, noe de øver på i klasserommet slik at elevene kan ta det med seg videre når de møter andre utenfor klasserommet. Uenighetsfellesskap er en måte å øve seg på å utvise respekt for uenighet og forskjellighet både i klasserommet og utenfor klasserommet. Håndtering av mangfold ligger som en rød tråd i lærernes undervisning, de ønsker å gi elevene ulike verktøy som vil gjøre dem i bedre stand til å håndtere mangfold. Samtidig viser en av informantene misnøye til vektlegging av enkelte minoriteter framfor andre. Perspektivtaking arbeider de med gjennom rollespille, ekskursjon og møte med religiøse mennesker på ekskursjon og i klasserommet. De er opptatt av et faglig-innenfra perspektiv, og anser denne metoden som en måte å lære «om» og lære «av» religioner og livssyn. Samtidig er de også opptatt av et utenfra-perspektiv ved at undervisningen skal være saklig, objektiv og pluralistisk.

Samlet sett viser analysen at informantene tenker å benytte seg av arbeidsmetoder de anvender i deres undervisning i dag. Det var på enkelte områder tydelig å merke at flere av informantene ikke har satt seg så mye inn i RE20, og kanskje bare lest igjennom den noen ganger. Noen av informantene er svært reflektert i deres svar, mens andre påpeker at de ikke har sett så mye på den. Dette er naturlig med tanke på at den først skal iverksettes om et år, i august 2022.

5.0 Drøfting

Prosjektet har undersøkt hva lærere tenker om holdningsdannelse basert på RE20, samt deres planer for implementering av dette aspektet i videre undervisning. Innsamlingen av datamaterialet er hentet inn ved bruk av kvalitativ intervjuundersøkelser, og lærerne i studien har bidratt til mange gode og interessante tanker og refleksjoner som kan svare på problemstillingen. I dette kapitlet drøfter jeg analysen i lys av forskning og teori som tidligere er presentert i kapittel 2. Drøftingen er disponert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.

5.1 Holdningsdannelse som en del av religion- og etikkfaget

Empirien viser at informantene anser holdningsdannelse som en viktig del av religion og etikk, basert på det som formidles i RE20. Dette samsvarer med Andreassen (2016, s. 227) og Jørgensen (2014, s. 65) sitt syn på dannelsesaspektet i religionsfagene, ved at det gjennom politiske og juridiske dokumenter beskrives som et viktig dannelsesfag. Informantene og RE20 har det Andreassen (2016, s. 229) kaller for en relasjonell forståelse av danning, ved at danningen fremmes i møte med andre. Lærerne begrunner holdningsdannelse som en viktig del av religion og etikk, ved at faget har fokus på elevenes forståelse av seg selv, samfunnet og verden. Dette synet samsvarer med det Kalfki (2001) kaller for dannelsens treenighet og det opplysnings- og dannelsesteoretikernes trekker fram som danningens tre forhold; menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 11). Denne måten å se på religion og etikk som dannelsesfag, er ifølge Andreassen (2016, s. 229) og informantene en forståelse som gir mening. Dette sier noe om at danning i religion og etikk er sammensatt. Informantene trekker fram det Klafki (1983) kaller for formale sider ved dannelsesbegrepet, ved at de beskriver hvilke arbeidsmetoder de anser som viktig i arbeid med holdningsdannelse. Informantene trekker ikke fram et konkret innhold, materiale sider ved dannelsesbegrepet, som stimulerer til danning. Basert på teori og forskning er dette naturlig, ved at den materiale delen av dannelsesbegrepet blir ansett som svært kompleks og vanskelig problemstilling å undersøke (Andreassen, 2016, s. 227). Selv om det er flere år siden Andreassen hevdet dette, anser jeg samme problemstilling som relevant ved at planen ikke angir hvilke innhold det ligger i dannelsesbegrepet i RE20.

Andreassen (2016, s. 227) mener at læreplanene i religionsfagene fokuserer på å løfte undervisningen ut av klasserommet og inn en global og internasjonal sammenheng. Hans meninger baseres på andre læreplaner, men ifølge RE20 er dette fokuset fortsatt gjeldende.

Elevene skal få kunnskap om, og forståelse for religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informanten Karen begrunner holdningsdannelse som en viktig del av faget, fordi det strekker seg utover det som skjer i lille Norge og Vesten, og får elevene til å reflektere over hvordan folk tenker og lever utenfor Norge. Sett i lys av en populær dannelsesestekning som Andreassen (2016, s. 229) trekker fram, handler dannelse om et møte det ukjente (ulike former som språk, kultur, religion og ny kunnskap) utenfor individet. Både Andreassen (2016) og flere av informantene mener at et møte med det ukjente vil få elevene til å reflektere over sitt eget og andres ståsted. Ifølge svaret til Karen virker det som dette ukjente først og fremst finnes utenfor Norge. Basert på livssyns- og religionsmangfoldet vi har representert i Norge i dag, er det mulig å hevde at dette ukjente kan møtes i samfunnet elevene befinner seg i. Afdal (2001, s. 6) peker på at danning kan stimuleres gjennom møtet mellom individ og kultur. Informanten Leif trekker fram at elevene kan møte det ukjente (andre kulturer og religioner) i nærområde eller på skolen. For flere av elevene kan det ukjente møtes ved å dra på ekskursjon eller få troende til å snakke om sin virkelighetsoppfatning i klasserommet. Slike møter har informantene og Britton (2014, s. 91) sett at skaper en refleksjon og væremåte som de ellers ikke ser i den vanlige undervisningen, ved at elevens engasjement og interesse er større.

Afdal (2001, s. 6) og hans fem konseptuelle kjennetegn ved dannelsesbegrepet samsvarer på mange måter med det informantene trekker fram i deres forståelse av holdningsdannelse. Først og fremst er det et pedagogisk aspekt, ved at undervisningen i religion og etikk skal fremme danning. Informantene anser danning som en kontinuerlig og livslangprosess. Det er noe de arbeider med gjennom hele undervisningstiden i faget, og forekommer ikke gjennom en konkret arbeidsmetode eller undervisningstime. Basert på RE20, informantene og Afdals (2001, s. 6) forståelse av danning, inneholder det et normativt aspekt ved at holdningene og dannelsen i faget er til det gode. Selv om empirien og teorien samsvarer med hverandre, er det en av informantene som skiller seg ut. Informanten Louise snakker eksplisitt om danning med elevene på slutten av skoleåret, ved at de skal reflektere over kunnskapen de har lært og sitter igjen med. Denne kunnskapen og faktaene er dannelse, mener hun. Hennes syn på dannelse kan både ses på som en prosess, ved at undervisningen gjennom hele året skal fremme danning. Samtidig kan det forstås som danning til et resultat, ved at undervisningen og innholdet i faget skal resultere i at elevene er blitt dannet. Dannelse til resultat handler om at dannelsen har et formål (Afdal, 2001, s. 7) og formålet i RE20 er å utvikle elevene til ansvarlige medborgere som bidrar til et bærekraftig samfunn. Basert på min lesning av RE20,

kan dannning både ses på som prosess og resultat. RE20 formidler eksplisitt at faget skal fremme danning og bidra til å gjøre elevene i stand til å mestre livet og bli ansvarlige medborgere. Resultatet er å mestre livet og bli ansvarlige medborgere, men samtidig formidles det at faget skal «fremme» danning og ikke resultere i danning. Dette synet samsvarer med Afdals (2001) definisjoner på danning som et resultat og som en prosess.

Basert på min lesning av RE20, teori og forskning på området, er det vanskelig å se og vurdere om religion og etikk fremmer danning, og om elevene vil mestre livet bedre etter gjennomført undervisning i faget. Dette er et mål i RE20, men det er ikke alltid at målet er en realitet. I denne sammenheng er det et annet element som er viktig å trekke fram, og det er tidsperspektivet. Hvor mye kan et fag på tre timer med undervisning i uken, bidra med danning av elevene. Tidsperspektivet er krevende, og noe informantene trekker fram som vanskelig å håndtere med et så innholdsrikt fag med så mye fagstoff som må gjennomgås. Denne problemstillingen er kompleks, ved at teori og forskning ikke gir et tydelig svar på hva som faktisk stimulerer til danning. Men en ting flere forskere trekker fram som helt grunnleggende for at danning som forekomme, er kunnskap. Dette er noe både informantene og RE20 fokuserer på.

Basert på det som formidles i RE20 er det en tydelig sammenheng mellom kunnskap og danning. Kunnskap er et ord som er brukt flere ganger i RE20, og det står under «Fagets relevans og sentrale verdier» at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal gjøre elevene i stand til blant annet å håndtere mangfold og mestre livet som ansvarlige medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kunnskap er noe flere av informantene trekker fram som byggesteinen for danning basert på fagets formål. Opdal (2008, s. 2) mener at overalt hvor danning foregår vil også kunnskap og kunnskapsutvikling gjøre seg gjeldende. Opdals kobling mellom kunnskap og danning, rettferdiggjør informantenes syn på kunnskap som byggesteinen for danning. Det store spørsmålet er hvilken kunnskap, hvor mye eller hvor lite som stimulerer til danning (Andreassen, 2016, s. 221). Kunnskapsinnholdet i RE20 kan anses som enormt, og er utover det lærerne får tid til i undervisningen. RE20 har fått kritikk rettet mot en uklarhet til hvilke konkrete kunnskapsområder som skal vektlegges (Skeie, 2020, s. 422). Dette trekker flere av informantene fram som et problem, ved at innholdet i faget er for åpent, upresist og vagt. Repstad (2020, s. 419) anser dette som problematisk ved at det kan medføre utfordringer i læreres valg av hvilke religioner og livssyn som skal inkluderes i undervisningen. Det at kunnskapsområdene ikke kommer eksplisitt fram, kan medføre store ulikheter mellom skoler

og klasser lokalt og nasjonalt. Med andre ord står lærerne med et ansvar og en makt når det kommer til hva som skal vektlegges i faget (Lippe & Undheim, 2017, s. 15). Denne makten og ansvaret beskriver informantene i studien som utfordrende og viser en usikkerhet til hvordan de skal undervise basert på RE20. Louise mener at RE06 er rigid og til tider tvangsmessig med de mange kompetansemål. Samtidig viser hun bekymring angående RE20 og dens åpenhet, og er redd for at det blir et synsefag og en slags facebook-diskusjon i klasserommet ved at elevene ikke har nok innlært kunnskap. En slik bekymring for faget strider mot fagfornyelsens fokus på dybdelæring. Her er varig kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fag i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2018). En slik varig og dyp kunnskap har også en større sikkerhet for at danning forekommer, ved at elevene skaper en bevissthet om hvilke kunnskap de selv besitter og hvilke muligheter og begrensninger dette medfører (Andreassen, 2016, s. 221). Selv om åpenheten har til hensikt å gi mer varig og dypere kunnskap, er Louises svar bekymringsfullt ved at åpenheten kan stride mot fagfornyelsens mål om dybdelæring. Et synsefag og facebook-diskusjon er det motsatte av varig og dyp kunnskap, og hvis dette fremkommer i lærernes framtidige praksis med RE20 strider dette mot læreplanens og fagfornyelses hensikt.

Flere steder i analysen anser informantene islam som relevant å arbeide med når det kommer til holdningsdannelse. Informanten Gitte arbeider med islam og fordømmer knyttet til religionen. Hun peker på mediebildet som lite nyansert og problematiserer det. Dette samsvarer med forskningen til Lippe (2013) ved at hun mener religion har blitt «islamisert» i mediene. Selv om Lippes forskning er fra 2013, er svaret til Gitte et syn på at dette fortsatt gjør seg gjeldende. Det å arbeide med å gi elevene kunnskap, skape åpenhet, interesse og nysgjerrighet er noe flere av informantene anser som nyttig for å avskaffe frykt og hat mot islam. Hvis vi ser på samfunnet i dag, er det mange ulike minoriteter og andre religioner som også preges med hat og fordømmer. Dette anser jeg som relevant for undervisningen å gjenspeile, og ikke bare fordømmer knyttet til en konkret religion. Disse fordømmene må snakkes med elevene om, noe Lippe (2013) og informantene anser som viktig i arbeid med holdningsdannelse. Det er viktig at fordømmene også nyanseres, ved at det ikke bare skal handler om fordømmer knyttet til islam.

5.2 Lærernes forståelse og implementering av holdningsdannelse

Holdning anses både av Asheim (1997, s. 24) og informantene som vanskelig å gi en konkret definisjon på. Begrepet blir brukt innenfor mange ulike fagområder, og forstås ulikt basert på

kontekst og tid. Etter grubling og tenketid, fikk informantene satt ord på hvordan de forstår holdning basert på det som uttrykkes i RE20. I denne sammenheng var det tydelig å se en usikkerhet til forståelse av begrepet, noe som kan begrunnes i Asheims (1997, s. 24) syn på vanskeligheter knyttet til definisjoner av begrepet på grunn av dets diffuse karakter.

Asheim (1997, s. 23) og informantene forstår holdning relasjonelt, ved at det er noe man har til noe og viser utad. Informantene trekker fram en forståelse av holdning som noe man kan endre gjennom livet. De holdningene elevene kommer inn i undervisningen med, kan endres gjennom skoleåret i faget religion og etikk. Ifølge RE20 skal elevene utvikle positive holdninger til andre religioner, livssyn og kulturer, og undervisningen har til formål å utfordre og endre negative holdninger som fordommer, hat og frykt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på Eidhamar (2009, s. 106) skal elevene utvikle holdninger til «de andre», de som tror annerledes enn en selv. Lærerne har stor påvirkningskraft på hvilke bilder elevene får av «de andre», og dette er avgjørende for hvilke holdninger elevene utvikler.

Informantene er opptatt av å vise positive sider av religionene, og spesielt trekker de fram et behov for det i deres undervisning om islam. Dette er viktig mener Eidhamar (2009, s. 106) ved at lærere må være bevisste på at noen trostradisjoner vil være mer utsatt for negative holdninger og unyanserte stereotyper enn andre, og det bør ikke undervisningen bygge opp under.

På den andre siden er Andreassen (2010, s.78), Brekke (2018, s. 115) og Fuglseth (2018) opptatt av at undervisningen våger å referere til samtidens debatter om religionskritikk i vitenskap og politikk. Empirien viser at flere av informantene er opptatt av religionskritikk, men først etter elevene har utviklet en positiv grunnholdning til religionene. Lærerne formidler ikke konkret hvordan de tenker å arbeide med kritikk i undervisningen med RE20, men sier at kritikk er viktig. Fuglseth (2018, s. 176) mener at en dyp forståelse utvikles gjennom møte med kritikk og ved å øve elevene på å kritisere. Sett i lys av det, kan kritikk av religion og ikke-religion anses som gjeldende å arbeide med i undervisningen for å realisere fagfornyelsens mål om dybdelæring. Kritikken kan gjøre elevene i stand til å skape en distanse til blant annet sitt eget, foreldrenes og samfunnets religion, som kan bidra til å erstatte kulturelt pålagte fordommer, med faglig fundert kunnskap (2010, s. 79). Fokuset på kritikk i RE20 formidles eksempelvis i et av kompetansemålene, hvor det står at faget skal gjøre elevene i stand til å drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette anser jeg religionskritikk som

berikende for undervisningen, ved at det kan realisere fagfornyelsens mål om dybdelæring og RE20 sitt mål om å erstatte fordommer med kunnskap. For å gjøre elevene i stand til å møte samfunnet og verden de lever i, anser jeg det som helt avgjørende at undervisningen diskuterer og arbeider med kritikk av både religion, livssyn, kulturer og sekulære livssyn.

Louise påpeker at arbeid med hennes personlige holdninger er det viktigste redskapet når det kommer til arbeid med holdninger i faget. Teori viser en klar sammenheng mellom læreres personlige biografi, og hvordan de forholder seg til religiøs og kulturelt mangfold i klasserommet (Everington et al., 2011, s. 249). Lærere må bli klar over og reflektere over årsakene til avgjørelsene som blir tatt i undervisningen, noe Louise trekker fram som relevant å arbeide med. Hun mener elevene vil lære av hennes utøvelse av respekt i klasserommet. De vil se hvordan hun håndterer mangfoldet som tas opp i undervisningen, og hvordan hun utøver respekt for elevene og for andre religioner og livssyn. Hun må dermed gå foran som et godt eksempel. Selv om undervisningen skal være objektiv og upartisk (Skeie, 2016, s. 27), anser Louise hennes personlige holdninger som hennes viktigste verktøy i arbeid med å utvikle elevens respekt, håndtering av mangfold og perspektivtaking. Lærerne kan være positive endringsaktører, og slik som Louise hevder kan hun påvirke elevene til og også bli det for andre. Jeg anser det som svært relevant for lærerne å ha en bevissthet til egen posisjon, holdninger og ståsted, selv om undervisningen i faget ofte omtales som objektiv og upartisk. Lærere må gå foran som et forbilde for elevene for utøvelse av respekt, håndtering av mangfold og perspektivtaking.

5.2.1 Lærernes forståelse og videre arbeid med respekt

Respekt er en holdning informantene trekker fram som relevant i deres fremtidige arbeid med holdningsdannelse og RE20. Anker og Afdal (2017, s. 57) forstår respekt som et pedagogisk ideal, ved at det omfatter formell læring og er et mål i læreplanen. Informantene i studien forstår respekt basert på det som uttrykkes i RE20, og mener at det handler om anerkjennelse av at alle mennesker har like høy verdi, og anerkjennelse av ulikhet. Det handler om å ta et aktivt standpunkt til noe og engasjere seg (Anker & Afdal, 2017, s. 49). Lærerne anser respekt som et relasjonelt begrep, ved at målet i RE20 er å utvikle respekt for hverandre. Leif skiller seg fra de andre informantene, og viser misnøye til begrepet fordi elevene ikke forstår hva respekt inneholder. Det er et innholdsrikt begrep, og kan for mange virke uklart (Anker & Afdal, 2017, s. 56). Denne misnøyen anser jeg som relevant å ta tak i. Gjennom mine observasjoner på skoler og av ungdom generelt, har jeg sett hyppig bruk av respekt som et slangord. Elevene er ikke bevisste på innholdet i begrepet, og spytter det ut i mange

forskjellige sammenhenger. Dette mener jeg er noe undervisningen i religion og etikk skal ta hånd om basert på formålet med faget. I Leif sin situasjon anser jeg det som relevant å snakke med elevene om innholdet i begrepet, slik at de vet hvordan det skal brukes. Spesielt når det er et begrep som blir så hyppig brukt av elevene, og når faget skal utvikle elevenes respekt for andre.

Anker og Afdal (2017, s. 59) mener at utvikling av respekt handler om kvaliteter av den pedagogiske praksisen som foregår i klasserommet og i skolen. Dermed vil utvikling av respekt ikke gis en gang for alle, og det er kan dermed forstås som en prosess slik som danning og utvikling av holdninger og ferdigheter. Det er også relevant å tenke på at alle elever er forskjellige, og responderer ulikt på innholdet i undervisningen basert på tid og kontekst (Anker & Afdal, 2017, s. 59). Empirien stemmer med det Anker og Afdal trekker fram, ved at de anser utvikling av holdningen respekt som en prosess. Lærerne har ingen konkrete arbeidsmetoder som utvikler elevenes respekt for forskjellighet og mangfold. En ting de er tydelig på er deres arbeid med kunnskap i sammenheng med respekt. Kunnskap og kunnskapstilegnelse gjør seg også gjeldende på dette område og er noe både Anker (2011, s.30) og informantene anser som viktig i arbeidet med respekt. Informantene mener fordommer til islam grunner i feilinformasjon og lite kunnskap om religionen. De anser dermed faglig kunnskap som helt grunnleggende å arbeide med. Lærerne er opptatt av en undervisning som utvikler elevenes åpenhet, engasjement og interesse framfor frykt, fordommer og hat. Anker (2011, s. 30) mener respekt handler om å ta et aktivt standpunkt til noe. For å kunne ta et standpunkt til andre religioner, livssyn og kulturer må man ha kunnskap om det man skal ta standpunkt til. Hva slags kunnskap og hvilke kunnskapsområder er ikke like tydelig presisert i den nye læreplanen eller i svarene til informantene. Her står lærerne med et stort ansvar for å utvelgelse av perspektiver og stemmer som skal presenteres i undervisningen.

Lærerne arbeider med å vise til og diskutere fordommer, nyanser og dagsaktuelle temaer. Dette gjør de blant annet for å vise til forskjellige syn, og Karen trekker fram at det er viktig å vise både liberale, konservative og ekstreme holdninger. Samtidig er de opptatt av å få elevene til å utvikle en åpenhet og nysgjerrighet for andre. Dialog trekker flere fram som en arbeidsmetode de arbeider med, slik at elevene kan snakke sammen og øve på å respektere hverandre i klasserommet. Dette er en arbeidsmetode som øver elevene på å utvise respekt for hverandre i diskusjoner i undervisningen, noe lærerne ønsker elevene skal bruke i møte med andre utenfor klasserommet. Respekt kan ikke transporteres fra læreren og til elevene,

det skjer gjennom den pedagogiske praksisen som foregår i klasserommet og skolen (Anker & Afdal, 2017, s. 59). Samtidig som begrepet og fenomenet har mange muligheter, har det også fallgruver (Anker & Afdal, 2017, s. 57). Kunnskapen og innholdet i undervisningen kan også gå mot sin hensikt og føre til fordommer selv om dette ikke er ønsket (Lippe & Undheim, 2017, s. 14-15). Jackson (1997) mener at en undervisning som fremmer stereotype og generaliserende oppfatninger av religioner kan føre til utvikling av fordommer. Basert på mitt innsyn i lærernes undervisningspraksis i dag og deres fremtidige planer, oppfatter jeg at de er bevisste på dette området. Deres fokusområder har til formål å få bort stereotypiserte bilder av religioner, livssyn og kulturer og ikke fronte dem.

Et mål i faget, basert på RE20, er å utvikle respekt for ulikhet, forskjellighet og uenighet. Iversen (2017) trekker fram uenighetsfellesskap som et ideal i undervisningen, ved at læreren gir rom for møte av uenighet med respekt og toleranse. Informantene uttrykker et ønske om å utvikle elevenes respekt for uenighet, og trekker fram det Iversens (2017, s. 72) kaller for et godt uenighetsfellesskap. Iversen (2017) og informantene anser det som viktig å ufarliggjøre det å være uenig og arbeid med å skape åpenhet. Louise peker på et av innspillene Iversen (2017, s. 113) trekker fram for å kunne skape gode uenighetsfellesskap. Hun gir elevene roller slik at de ikke trenger å forsvare sine personlige ståsted og argumenter, denne øvelsen kaller Iversen «å skille mellom ytring og selvpresentasjon». Denne måten å arbeide på vil øke bredden på diskusjonen og spørsmålene, og her vil et godt uenighetsfellesskap skje under tryggere rammer enn hvis elevene selv må stå for deres personlige synspunkter (Iversen, 2017, s.113). På den andre siden mener Karen det er spennende når uenighet oppstår, og trekker fram at elevene blir personlig engasjert hvis de mener noe om en sak hvor det er ulike meninger i klasserommet. Det å bruke elevenes personlige meninger forutsetter trygge klasserom hvor det er etablert normer for samhandling slik at diskusjonen kan foregå på en saklig og respektfull måte (Iversen, 2017, s. 113). Dette forutsetter et trygt og godt klassemiljø. Selv om Iversens (2017) forskning og teori er fra en annen tid, er respekt for uenighet et mål i RE20 og noe informantene trekker fram som en givende metode å anvende for å utvikle elevenes respekt for uenighet.

5.2.2. Lærernes forståelse og videre arbeid med håndtering av mangfold

Håndtering av mangfold er en ferdighet elevene skal utvikle gjennom undervisningen med RE20. Det å håndtere mangfold inngår i en mangefasettert forståelsesramme, og studien kan dermed ikke undersøke alt. Empirien viser et fokus på arbeid med å få elevene til å gå ut i verden og ikke sette seg selv i et etnosentrisk perspektiv. Lærerne ønsker å utvikle elevenes

åpenhet for andre, de mener at denne åpenheten krever forståelse av egen identitet og kulturbakgrunn. Lærerne anser tålmodighet, nysgjerrighet, interesse og åpenhet som sentralt for elevene å utvikle, for å bli i stand til å håndtere mangfold. Hvordan dette skal gjøres er det store spørsmålet. Det er lærerne som har ansvar for utvelgelse av kunnskapsinnhold og arbeidsmetoder i undervisningen. De må formidle kunnskapen og anvende metoder som skaper engasjement, nysgjerrighet og åpenhet, samtidig som de må være bevisste på at alle elevene er forskjellige og responderer ulikt på undervisningsinnholdet. Selv om RE20 legger ulike føringer for hva denne kunnskapen skal være, er det stor metode- og innholdsfrihet. Både Anker (2017, s. 15) og informantene trekker fram at lærerne står overfor en vanskelig oppgave når det kommer til hva som skal vektlegges i undervisningen. Samtidig er det forskning som viser at enkelte arbeidsmetoder egner seg bedre enn andre. Flere studier (Jørgensen, 2017; Britton, 2014; Lidh, 2016) trekker fram ekskursjon som en suksessfull arbeidsmetode.

En innholdsrik arbeidsmetode flere av informantene har planer om å benytte seg av i deres fremtidige undervisning, er ekskursjon. Denne arbeidsmetoden betegner både Jørgensen (2017) og informantene som berikende, ved at de ser en større entusiasme og engasjement blant elevene. Kunnskapen de tilegner seg gjennom ekskursjon, er en opplevelse og kunnskap de ellers ikke vil få gjennom å lese læreboken (Britton, 2014, s. 91). En problemstilling som kan oppstå i denne sammenheng, er valg av religion eller livssyn som skal møtes gjennom ekskursjonen. Her står lærerne med en makt og utvelgelse, ved at en religion, livssyn eller kultur blir valgt framfor andre (Skeie, 2020). I dette tilfelle er, som tidligere nevnt, islam en fellesnevner gjennom analysen. Lærerne nevner «islam» og «muslimer» flere ganger, og hinduismen, jødedommen eller sikhisme blir blant annet ikke nevnt en gang. Dermed kan man anta at de har et tydelig fokus på islam, og de er spesielt opptatt av å utvikle elevenes holdninger til denne religionen. For å få elevene til å håndtere mangfold, anser jeg det som viktig å ha bevissthet rundt et større mangfold i undervisningen. Åpenheten i RE20 åpner opp for at lærerne kan trekke fram flere religioner enn de såkalte verdensreligionene, og det er mulig å vise enkeltmenneskers hverdagspraksis og nye religiøse trender i mye større grad enn før (Anker, 2017, s. 33). Gitte viser en stor misnøye til arbeid med urbefolkning og samefolket. Hun anser det som ekstremt lite relevant, fordi elevene i hennes geografiske område (Viken), ikke møter denne urbefolkning til daglig. Hun mener det er mer relevant å arbeide med urbefolkningen i Nord-Norge enn i Øst-Norge. Her hadde det vært spennende å ha stilt et oppfølgingsspørsmål, og spurt om hun anser det som lite hensiktsmessig å lære om

hinduisme i Nord-Norge. Jeg anser dermed hennes svar som lite nyansert, og litt urovekkende. Hun mener læreplanen trekker fram en minoritet og setter den foran mange andre, som bør få mer plass. Denne måten å tenke på strider mot RE20 og målene med undervisningen. Det å håndtere mangfold handler ikke bare om mangfoldet som er rundt elevene, det er også en bevisstgjøring på hvilken plass urbefolkningen og nasjonale minoriteter har i Norge og hva de har blitt utsatt for.

Lærerne fokuserer på å vise flere sider av ulike kulturer ved å vise videoer av ungdom som snakker om sin religion. Louise ønsker å bruke eksempler i undervisningen som er nære elevene, slik at de kan relatere seg til det, framfor at innholdet i undervisningen blir fjernt. Det at elevene kjenner seg igjen i presentasjonen av deres religion, er viktig i religionsfaget på alle trinn (Nicolaisen, 2013; Moulin, 2015; Lidh, 2016; Ipgrave 1999; Vestøl, 2016a; Vestøl, 2016b). Flere studier i Sverige, Norge og England viser at religiøse elever til tider føler at representasjonen av deres religion er fremmed, faktabasert og lite nyansert. Lærerne fokuserer på å vise videoer eller lignende hvor religiøse elever snakker om deres tro, og for eksempel begrunner hijabbruk. De begrunner valg av arbeidsmetode ved at elevene får innblikk i hva det vil si å være troende, og hvordan troende i Norge i dag utøver deres religion. De ønsker å ta inn dagsaktuelle temaer i undervisningen, og trekke inn forskjellige stemmer og argumenter fra ulike virkelighetsoppfatninger. Hvis ikke mangfoldet og nyansene blir tydeliggjort i undervisningen kan det medføre frykt og skape fordommer, som er det motsatte av hva undervisningen skal stimulere til (Moulin, s. 319-320). Selv om lærerne viser en usikkerhet til den vage, upresise og åpne læreplanen trekker de fram arbeidsmetoder som ekskursjon, rollespill og perspektivtaking som har til formål å fremme en forståelse av andre preget av respekt og toleranse framfor frykt og hat. De erfaringene og tidligere arbeidsmetoder som har fungert i undervisningen, vil lærerne ta med seg videre med den nye læreplanen.

5.2.3 Lærernes forståelse og videre arbeid med perspektivtaking

I RE20 formidles det et fokus på å gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiv, og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et spørsmål Vestøl (2020, s. 371) tar opp i hans forskning om perspektivtaking, er hvilke perspektiver lærerne skal inkludere i deres undervisning og hvilke verdipremisser arbeidet skal legge til grunn. Informantene fokuserer både på en undervisning hvor elevene skal møte andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiv. Lærerne arbeider med rollespill, viser videoer av troende, får

besøk av troende i klasserommet og drar på ekskursjon hvor religiøse stemmer snakker gjennom et innenfra-perspektiv. Dette viser et fokus på det Eidhamar (2019, s. 28) anser som et faglig innenfra-perspektiv, hvor elevene ser hvordan tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn innefra, noe som kan utvikle elevenes toleranse og respekt for andre. Det å høre en religiøs person snakke om sin tro, gjennom videoer, ekskursjon eller besøk av troende, kan inspirere elevene til å selv reflektere over egne holdninger og forestillinger (Eidhamar, 2019, s. 34). I RE20 formidles det at «(...) elevene skal utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiv (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på RE20 og informantenes arbeid med det faglig innenfra-perspektiv, kan man argumentere for at læreplanen gir rom for både å lære om og å lære «av» religioner og livssyn, uten at det tillegges normativ autoritet. Det at en religiøs person snakker med elevene om sin tro og praksis kan gjøre at de lærer om den konkrete religionen personen snakker om, samtidig som det kan stimulere til elevenes refleksjon over deres eget liv, livssyn og ståsted. Dette kan legitimere at RE20 åpner opp for å lære «om» og lære «av» religioner og livssyn.

Gitte mener at elevene ikke skal se andre enn sin egen religion og livssyn helt innenfra.

Samtidig viser hun videoer av religiøse troende som snakker om sin tro i hennes undervisning, og bruker dermed faglig innenfra-perspektiv. Svaret hennes er dermed litt vagt og upresist, og det virker som hun har en uklar forståelse av perspektivet. Hennes kritikk er rettet mot en undervisning hvor elevene må være aktive deltakere i religiøs praksis.

Religionsvitenskapelige tilnærminger mener at elevene bør prøve en deltakende forskerrolle (Chryssides & Creggs, 2019). Samtidig er dette i grenseland, ved at man inviterer elevene til personlig utprøvende tilnærminger i undervisningen. Denne måten å få elevene til å forstå et innenfra-perspektiv kan gå imot fagets føringer, ved at undervisningen ikke skal inneholde forkynnelse og aktiv deltakelse (Vestøl, 2020). Informanten fokuserer på et faglig innenfra-perspektiv, men ønsker ikke at elevene aktivt skal føle og oppleve det andre tror fra et innenfra-perspektiv.

På den andre siden er det ikke bare et innenfra-perspektiv som skal arbeides med i undervisningen, et utenfra-perspektiv har også positiv innvirkning på elevene. Louise jobber med et faglig utenfra-perspektiv, fordi elevene må øve seg på å være objektive og kritiske. Hvis elevene kommer opp i religion og etikk til eksamen og må redegjøre og drøfte temaer som er personlig nært dem, anser Louise det som viktig at de har lært å være objektive og kritiske. Andreassen (2012) mener at et faglig utenfra-perspektiv bør dominere i undervisningen, ved at undervisningen må være objektiv og kritisk på religionsvitenskapelige

premisser. Leif arbeider i stor grad med utenfra-perspektiv i hans undervisningen, basert på hans klassesammensetning. Han har mange religiøse elever, og mener at det å reflektere over sitt eget ståsted utenfra er essensielt i hans arbeid med holdningsdannelse. Han har elever som er bastante på sine meninger, og han ønsker å stimulere til deres selvrefleksjon gjennom arbeid med et faglig utenfra-perspektiv. Det faglige utenfra-perspektivet fremmer elevenes evne til objektiv og kritisk vitenskapelig tenkning (Eidhamar, 2019), og Eidhamar mener at typiske utenfra-temaer egner seg bedre på senere alderstrinn fordi elevene har større forutsetning for å reflektere kritisk over egen livssynssammenheng (Eidhamar, 2019, s. 35). Samtidig er han opptatt av å trekke inn eksterne kilder og dra på ekskursjon, og bruker også innenfra-perspektivet effektivt i hans arbeid med perspektivtaking. Selv om han er tydelig på arbeid med utenfra-perspektivet, kom det fram underveis i intervjuet at han også er opptatt av å bruke andres personlige innenfra-perspektiv i hans undervisning.

Det er tydelig at flere av lærerne arbeider med et faglig innenfra-perspektiv i deres undervisning. De viser videoer av troende, drar på ekskursjon og inviterer eksterne kilder inn i undervisningen for å snakke om sin tro og livssyn. Samtidig er noen av informantene mer opptatt av arbeid med et utenfra-perspektiv, basert på fagets føringer om objektivitet. De fokuserer både på et innenfra-perspektiv og et utenfra-perspektiv, og mener at en kombinasjon mellom de to vil gi et faglig heldekkende bilde (Eidhamar, 2019, s. 34). Deres videre undervisning i faget med RE20, vil planlegges basert på tidligere erfaringer med innenfra- og utenfra-perspektiv som har fungert i deres undervisning.

5.3 Oppsummering

I dette delkapittelet har oppgavens forskningsspørsmål blitt drøftet i lys av teori, tidligere forskning og empiri. Drøftingen viser at empirien både samsvarer og motsier deler av teorien og forskningen. Holdningsdannelse anser informantene som en berikende og viktig del av faget religion og etikk, både i deres nåværende og kommende undervisning. Lærerne peker hovedsakelig på arbeidsmetoder og temaområder de anvender i deres undervisning med RE06, som de vil ta med seg i implementering av holdningsdannelse med RE20. De trekker først og fremst fram de formale sidene ved holdningsdannelse, og viser til mange ulike måter perspektiver de vil ta med seg videre i deres undervisning med RE20. Holdningen respekt og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv mener informantene er relevante og en grunnleggende del av holdningsdannelse i faget. Samtidig trekker de fram at det vil tvinge på seg mer arbeid med holdningsdannelse basert RE20 og dens åpenhet. Denne

åpenheten blir sett på som en mulighet for å gi holdningsdannelse en større plass i undervisningen, basert på dybdelæring og fokus på varig og dyp kunnskap. Kunnskap er noe flere av informantene trekker fram i alle elementene i analysen, og noe teori og forskning anser som helt avgjørende for at det skal stimuleres til holdningsdannelse. Informantene viser dermed misnøye og usikkerhet til deler av RE20, og det virker som informantene ikke helt vet hvordan de skal forholde seg til den åpne og vage planen. Denne usikkerheten kan føre til et større behov for bruk av læreplanmidler som lærebøker, noe som tidligere har fått kritikk (Vestøl,2016a; Vestøl, 2016b) for å formidle stereotypiserte og lite nyanserte syn på religion, livssyn og kulturer. Noe som strider mot målet i læreplanen, ved at faget skal motarbeide fordommer og stereotypiserte bilder av religioner og livssyn. Dette er også noe lærerne ønsker å motarbeide i deres undervisning med RE20.

6.0 Konklusjon

Denne masteroppgaven gir innsikt og kunnskap om fire læreres tanker og planer for implementering av holdningsdannelse i deres videre undervisning med RE20. På grunn av omfanget på oppgaven har hovedfokuset vært på holdningen respekt, og ferdighetene håndtering av mangfold og kunne ta andres perspektiv. Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse av fire lærere i religion og etikk og relevant teori og forskning, har studien drøftet tre forskingsspørsmål som har gitt svart på problemstillingen: *Hva tenker religion og etikk-lærere om det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen (2020), og hvilke planer har de for implementering av dette aspektet i videre undervisning?*

6.1 Hovedfunnenes implikasjoner

Denne didaktiske masteroppgaven er en undersøkelse som åpner opp for hvilke didaktiske implikasjoner det er å finne i samsvar med oppgavens hovedfunn. I dette delkapittelet vil jeg vise til hovedfunn, og undersøkelsens didaktiske implikasjoner i samsvar med disse. Implikasjonene omhandler hvilke tanker og planer lærerne trekker fram med tanke på deres implementering av holdningsdannelse i deres kommende undervisning med RE20.

Lærerne i studien viser at holdningsdannelse er vanskelig å si noe konkret om, men at det definitivt er en viktig del av faget. Analysen og lærernes refleksjon anser jeg som givende og svært innholdsrike. Basert på min begrunnelse for tema (se kapittel 1), var jeg overrasket over at informantene var så reflekterte og bevisste på denne delen av faget. Samtidig er det deler av empirien som er utydelig og lite presis på enkelte områder. Dette kan begrunnes i at holdningsdannelse er et utfordrende tema å undersøke, ved at det er krevende å se hva som faktisk fremmer danning. Begrepene danning, holdning, respekt og mangfold er mangetydige og innholdsrike begrep, og teorien opererer ikke med en konkret definisjon av begrepene. I RE20 er innholdet i begrepene ikke tydelig presisert, noe flere av lærerne virker å være påvirket av i deres forståelse av begrepene. Med andre ord er holdningsdannelse en berikende del av religion og etikk faget, men ikke en enkel oppgave å få til.

Kunnskap og kunnskapstilegnelse anses som byggesteinen for danning og utvikling av respekt, evnen til å håndtere mangfold og det å kunne ta andres perspektiv. Både informantene, teorien og forskning viser til kunnskap som avgjørende for danning. Hvor mye kunnskap og hvilken kunnskap er det ikke et tydelig svar på. I RE20 formidles dette heller ikke tydelig, og empirien viser en usikkerhet til håndtering av planens åpenhet og lite konkrete innhold. Lærerne påpeker at kunnskapsgrunnlaget, har blitt for åpent og upresist i

RE20. Åpenheten gir mer makt og frihet til lærerne når det kommer til utvelgelse av innhold i undervisningen. En av lærerne ser på RE06 som rigid og tvangsmessig med mange kompetansemål, og åpenheten i RE20 kan dermed ses på som positiv ved at lærerne får en større frihet. Samtidig viser flere en usikkerhet til åpenheten, og anser deler av RE20 som utfordrende å håndtere. Dette tyder på at informantene trenger hjelp og innspill til hvordan de skal håndtere planens åpenhet. En måte å skape en større sikkerhet for lærerne, kan være å gå sammen og diskutere og hjelpe hverandre med metode- og innholdsfriheten de står overfor. Skolene bør legge opp til planleggingsdager, temadager og seminarer hvor dette kan diskuteres i samarbeid. En åpenhet i læreplanen kan dermed trenge et godt fagteam og dette kan skape en større trygghet for den enkelte læreren og gjøre at innholdet i undervisningen ikke blir så ulik.

6.2 Videre forskning

I dette delkapittelet vil jeg vise til hvordan oppgavens funn kan gi inspirasjon til videre forskning innenfor feltet. Slik som jeg trekker fram i kapittel 1, er RE20 helt ny og iverksettes ikke på videregående skole før august 2022. Sett i sammenheng med det, vil det være interessant å undersøke hvordan den faktiske undervisningen med RE20 og holdningsdannelse kommer til å foregå. Denne undersøkelsen har gitt kunnskap og innsikt i fire læreres tanker og planer for arbeid med RE20, men sier ikke konkret hvordan implementeringen vil forekomme. *Hvilke temaområder og arbeidsmetoder anvender religion og etikk-lærere for å få til implementering av holdningsdannelse i undervisningen?* Dette spørsmålet er uavklart, og er først mulig å undersøke om noen år med tanke på at iverksettelse av RE20 skjer i august 2022.

En annen innfallsvinkel som hadde vært interessant å undersøke, er elevperspektivet. Teori og forskning innenfor religions- og etikkdidaktikken hevder ikke hva som konkret stimulerer til danning og holdningsdannelse i faget religion og etikk. I denne sammenheng hadde det vært interessant å undersøkt hvordan elever forstår den holdningsdannende delen av faget. Danning og utvikling av holdninger er et vanskelig og komplekst tema, og kan være krevende for elevene å reflektere over og svare på. Ved at RE20 påpeker at faget skal fremme danning ved å gjøre elevene i stand til å mestre livet og bli ansvarlige medborgere, hadde det vært interessant om elevene faktisk mener at faget bidrar til det. Dette er forslag som forhåpentligvis kan inspirere andre til videre forskning innenfor feltet.

Litteraturliste

- Aarsæther, A., & Strøm, P. (2020, 15.juni). Dette sier fagfolk om forskning om rasisme i Norge. *NRK Troms og Finnmark*. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/hva-vet-vi-om-omfanget-av-rasisme-i-norge-i-dag_-1.15046872
- Andreassen, B.-O. (2008). Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk /[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø].
- Andreassen, B.-O. (2010) Religionskritikk som dannelse. I M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s.63-81). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school* /[Doktorgradsavhandling, Det teologiske Menighetsfakultet].
- Afdal, G. (2001). Fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter. *Religion og livssyn*, 13(2001)nr. 3, 5–16. https://e02d9c82-19e0-48da-8ed1-c87d15a06e08.filesusr.com/ugd/6972da_ad11b1f7ba9a4ece9f391af28d57dbad.pdf?index=true
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.25-53). Universitetsforlaget.
- Anker, T., & Afdal, G. (2017). Relocation respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1360847>

- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnset, M., Rogstad, J & Sterri, E.B. (2018). *Profesjonell rekruttering er likestilt rekruttering* (Fafo-rapport 20650). <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20650.pdf>
- Brekke, J-P., Fladmoe, A. & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring og integrering i Norge 2020* (Integreringsbarometeret). Institusjon for samfunnsforskning. https://www.samfunnsforskning.no/bilder/integreringsbarometeret/flak/integreringsbarometeret_2020.pdf
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 2-3. <https://doi.org/10.5617/pri.6260>
- Britton, T. H. (2014). *Studiebesök i religionskunnskapsundervisingen – Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök* / [Doktorgradsavhandling, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A758760&dswid=3553>
- Chryssides, G. D., & Greggs, S. E. (2019). The insider – outsider debate: New perspectives in the Study of Religion. *Equinox*.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry: Theory into Practice, 39(3), 124–130. https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget.

- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg) (s. 93-104). Høyskoleforlaget.
- Everington, J., ter Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies, *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241-256, <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200.2011.546669>
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Foros, O. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2018). Kritisere for å forstå? Om hermeneutikk og negativ læring i religionsundervisning. *Prismet*, 2-3. <https://doi.org/10.5617/pri.6263>
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2001). *Nytt blikk på religion: Studiet av religion i dag*. Pax Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagforlaget.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning ‘about’ and ‘from’ religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK.

British Journal of Religious Education, 31(1), 53–64. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200802560047>

Hogstad, K. H. (2021, 20.januar). Dannelse. I *Store Norske leksikon*. <https://snl.no/dannelse>

Iprgrave, J. (1999). Issues in the delivery of religious education to Muslim pupils: Perspectives from the classroom. *Religious Education*, 21(3), 146-157. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/0141620990210306>

Iprgrave, J. (2004). Including pupils' faith background in primary religious education. *Support for Learning*, 19(3), 114–118. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00332.x>

Iversen, L. L. (2014). Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling. Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2017) Uenighetsfellesskap: kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.101-116). Universitetsforlaget.

Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.

Jørgensen, C. S. (2014). Endringer i forståelsen av dannelse i skolens religions- og livssynsfag. Om noen utfordringer til faget i juridiske og pedagogiske/didaktiske tekster og hvordan skriving kan være med på å løse dem. *Prismet forskning*, 65(2), 65-83. <https://doi.org/10.5617/pri.5582>

Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjon være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.144-164). Universitetsforlaget.

- Kjensli, A. & Velle, V. (2020, 5.juni). George Floyd-markeringen. Den største demonstrasjonen foran Stortinget noensinne. *Vårt Oslo*. <https://vartoslo.no/african-students-association-arise-bydel-sentrum/george-floyd-markeringen-den-storste-demonstrasjonen-foran-stortinget-noensinne/241349>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E.L Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s.167-204). Gyldendal.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Indledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s.9-36). Pax.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=rel01-02&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. november). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Fagbokforlaget
- Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunnskapsundervisning/* [Doktorgradsavhandling, Karlstad

Universitet]. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19049>

- Lund, A. C. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 87–102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Lundby, K. & Gresaker, A. K. (2015). Religion i mediene – omstridt og oversett? I Furseth, I (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s.69-104). Universitetsforlaget.
- Lundby, K. (2017). Mediebruk og konflikter om religion i Norge. *Idunn. Nordiske tidsskrifter på nett*, 24(4), 1-19.
https://www.idunn.no/nmt/2017/04/mediebruk_og_konflikter_om_religion_i_norge
- Lundby, K. (2017). Mediebruk og konflikter om religion i Norge. *Norsk Medietidsskrift*, 24(4), 1–19. <https://doi.org/10.18261/issn.0508-9535-2017-04-02>
- Magnussen, S.P. (2019, 5.februar). Minoritetsungdom blir oftere stoppet av politiet. *NTB kommunikasjon*. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/minoritetsungdom-blir-oftere-stoppet-av-politiet?publisherId=17846782&releaseId=17860087>
- McCutcheon, R. T. (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader*. Cassell.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet i mangfold i fellesskolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2016) A Matter of Perspective? Disentangling the Emic–Etic Debate in the Scientific Study of Religions. *Method and Theory in the Study of Religion*, 28(4-5), 317–336. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341367>

- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/34852>
- Nilstun, C. (2020, 28. juli). Respekt. *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/respekt>
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Politiet. (2019). *Anmeldt kriminalitet og politiets straffesaksbehandling*. (STRASAK-rapporten). <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/strasak/2019/strasak-2019.pdf>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget
- Repstad, K. (2020). Ny læreplan – for åpen i mange retninger. *Prismet. Religionspedagogisk tidsskrift*, 71(4), 319-442. <https://doi.org/10.5617/pri.8369>
- Skeie, G. (2017). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25-39.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>

Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplan – før implementering. *Prismet*, 74(4), 421-425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>

Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world 's beliefs*. University of California Press.

Svartdal, F. (2020, 3.november). Holdning. I *Store Norske leksikon*. <https://snl.no/holdning>

Universitetet i Oslo. (2019, 6. mai). Lagringsguiden. *Universitet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagringsguide.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Film: Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i religion og etikk og religion og etikk samisk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-religion-og-etikk-og-religion-og-etikk-samisk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02)*. <https://www.udir.no/kl20/rel01-02>

Vestøl, J. M. (2016a). Textbook Religion and Lived Religion: A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. *Religious Education*, 111(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>

- Vestøl, J. M. (2016b). On teaching what cannot be said: Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Nordidactica*, 6 (2016:2).
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19026>
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I Marie von der Lippe & Sissel Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.130-143). Universitetsforlaget
- Vestøl, J.M. (2020). Å ta andres perspektiv: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet. Religionspedagogisk tidsskrift*, 71(4), 363-377). <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Von der Lippe, M. (2013). Hvordan snakker ungdom om religion - og hvorfor snakker de sånn? *Din – Tidsskrift for religion og kultur*, 2, 7-31.
<http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/796>
- Von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.11-24). Universitetsforlaget.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2019). Preparing for the world of diverse worldviews: parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish context. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 78–89.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1292211>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

- Hensikten med denne studien er å få innsikt i læreres tanker om arbeid med det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen i religion og etikk.
- Dette er ikke et intervju som skal teste dine kunnskaper innenfor temaet, jeg er interessert i å få innblikk i dine tanker og erfaringer om temaet.

Faktuelle spørsmål – skolekontekst og læringssyn

Kjønn: **Alder:**

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer i religion og etikk? Hva slags utdanning har du?
- 2) Kan du fortelle hvordan du/teamet du er en del av arbeider med fagfornyelse og den nye læreplanen i faget? Hvis dere har, hvordan har dere gjort det?
- 3) Har du dannet deg noen tanker om hva du synes om den nye læreplanen?
 - a) Har du dannet deg noen tanker om hvordan den nye læreplanen kommer til å påvirke din undervisning i faget?
- 4) Kan du fortelle hvordan du i dag arbeider med det holdningsdannende aspektet i faget?
 - a) Kan du fortelle hvordan du/teamet du er en del av jobber med det holdningsdannende aspektet ved læreplanen i religion og etikk? (Kom gjerne med eksempler).
- 5) Føler du at deg trygg i å undervise i RE og det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen?

Religion og etikk sin rolle i arbeidet med holdningsdannelse

- 1) Tenker du at holdningsdannelse er en viktig del av RE faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 2) Hva anser du som fagets viktigste oppgave i arbeidet med holdningsdannelse?

- a) Hva synes du er fagets viktigste oppgave sammenlignet med andre fag (i forhold til andre fag du undervise i)?
- 3) Hvor mye plass gir du det holdningsdannende aspektet i din undervisning, og hvor mye plass synes du det skal ha?
- 4) Har du tenkt å arbeide mer/mindre med dette aspektet basert på din tidligere erfaring?
 - b) Har du tenkt å arbeide mer/mindre med dette aspektet basert på den nye læreplanen?

Den nye læreplanen – forståelse, arbeid og implementering

- 5) «Holdninger» er et ord som er nevnt flere ganger i læreplanen. Kan du beskrive hvordan du forstår begrepet basert på det som uttrykkes?
 - a) Kan du peke på ulike holdninger du jobber med i religions- og etikkundervisningen din i dag?
 - b) Er dette holdninger du anser som sentrale basert på det som uttrykkes i den nye læreplanen?
- 6) Faget Religion og etikk beskrives i den gjeldende og den nye læreplanen som et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Kan du fortelle hvordan du forstår «holdningsdannelse» som en del av religions- og etikkfaget basert på det som uttrykkes i den nye læreplanen?
 - a) På hvilken måte har din forståelse av holdningsdannelse innvirkning på din undervisning?

Basert på den nye læreplanen er det mange ulike holdninger og ferdigheter elevene skal tilegne seg/utvikle gjennom undervisningen. I denne studien har jeg hovedfokus på håndtering av mangfold, respekt og kunne ta andres perspektiv.

Håndtering av mangfold

I den nye læreplanen under «fagets relevans og sentrale verdier» uttrykkes det at elevene skal være i stand til å håndtere mangfold etter ferdig gjennomført undervisning i religion og etikk (se sitat 1).

- 7) Kan du sette ord på hvordan du forstå «håndtering» basert på det som uttrykkes i sitat 1?
- 8) Har du tidligere arbeidsmetoder/undervisningsopplegg som har fungert i arbeid med håndtering av mangfold?
- a) Kan du beskrive hvordan du vet at denne arbeidsmetoden/undervisningsopplegget fungerer/har fungert?
- 9) Hvordan har du tenkt å arbeide med faget/hvilke ulike arbeidsmetoder tenker du å anvende for at elevene skal bli i stand til å håndtere mangfold?
- a) Hvilke kunnskaper anser du som sentrale for elevene å utvikle, for at de skal gjøres i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet?
- b) Hvilke ferdigheter anser du som sentrale for elevene å utvikle, for at de skal gjøres i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet?
- c) Hvilke holdninger anser du som sentrale for at elevene å utvikle, for at de skal gjøres i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet?

Respekt

- 10) Holdningen «respekt» uttrykkes eksplisitt både i den nye og den gamle læreplanen. Kan du sette ord på hvordan du forstår «respekt» basert på det som kommer til uttrykk i den nye læreplanen? (se sitat 2).
- 11) I den gamle/gjeldende læreplanen er respekt som holdning også sentral. Har du ulike arbeidsmetoder eller undervisningsopplegg som har fungert når det kommer til utvikling av respekt hos elevene?
- a) Hvis du har kan du fortelle hvordan dette har fungert?
- b) Kan du beskrive hvordan du vet at denne arbeidsmetoden/undervisningsopplegget fungerer/har fungert?

- 12) Hvordan arbeider du/ønsker du å arbeide for at elevene skal utvikle respekt for hverandre i din undervisning og i ditt klasserom?
- a) Har du opplevd at en elev har vist respekt overfor andre i klasserommet?
Hva har eleven gjort/sagt og i hvilken sammenheng skjedde det?
- b) Har du opplevd at en elev har kommet med respektløse kommentarer i din undervisning? Hvis ja, hva, hvordan og hvorfor? Kan du sette ord på hvordan du håndterte den situasjonen/hva gjorde du?
- 13) Basert på den nye læreplanen skal elevene utvikle respekt for uenighet, har du noen tanker om hvordan du skal få til det i din undervisning?
- 14) Basert på den nye læreplanen skal elevene utvikle respekt for forskjellighet, har du tanker om hvordan du skal få til det i din undervisning?
- 15) Basert på det som uttrykkes i den nye læreplanen skal elevene utvikle respekt for mangfold, har du tanker om hvordan skal få til det i din undervisning?

Å kunne ta andres perspektiv

Basert på den nye læreplanen skal elevene evne å ta andres perspektiv (se sitat 2 og 3).

- 16) På hvilken måte er det viktig at elevene skal kunne ta andres perspektiv?
- a) Hvordan tenker du å arbeide for at elevene skal evne å ta andres perspektiv?
- b) Har du ulike erfaringer med å lære elevene å kunne ta andres perspektiv?
Kom gjerne med eksempler eller arbeidsmetoder.
- c) Har du opplevd en situasjon/hørt om en situasjon hvor en elev ikke har evnet å kunne ta andres perspektiv? Beskriv gjerne denne situasjonen? Hvordan håndterte du dette/hva gjorde du?
- 17) Hvilke holdninger anser du som relevante å utvikle for at elevene skal forså at andre kan ha et annet perspektiv enn det de selv har?
- 18) Hvordan har du tenkt å arbeide/hvordan arbeider du for å få elevene til å forstå/ta et innenfra-perspektiv.

- 19) Hvordan har du tenkt å arbeide/hvordan arbeider du for å få elevene til å forstå/ta et utenfra-perspektiv.

Avslutning.

- 20) Nå har vi vært inne på mange ulike aspekter ved holdningsdannelse, og dine tanker om arbeid med denne delen av den nye læreplanen. Hvis du skal oppsummere kort det vi har snakket om, hva vil du da trekke fram?
- 21) Basert på det vi har snakket om, tenker du å gjøre store endringer i din videre undervisning for å implementere det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen? Hvis ikke, hvorfor? Hvis ja, hvilke endringer tenker du å gjøre?
- 22) Er det noe annet du vil opplyse om som kan være relevant for prosjektet?
- 23) Har du noe du mer du ønsker å legge til?
- 24) Hvordan opplevde du intervjuet?

Sitater fra den nye læreplanen i religion og etikk

Fagets relevans og sentrale verdier

Sitat 1: Gjennom arbeidet med et bredt utvalg av religioner og livssyn skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet.

Kjerneelementer

Sitat 2: Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiv 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.

Tverrfaglige temaer

Sitat 3: I religion og etikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal utvikle evne til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn.

Den nye læreplanen (REL01-02): <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt om holdningsdannelse?

Dette er et spørsmål til deg som er lærer i religion og etikk på videregående skole, om å delta i et forskningsprosjekt. Forskningsprosjektet har holdningsdannelse som tema, og jeg er spesielt interessert i å få kunnskap om læreres tanker om arbeid med det holdningsdannende aspektet ved den nye læreplanen i religion og etikk.

Ditt bidrag er viktig med tanke på innhenting av ny kunnskap om hvordan lærere tenker å arbeide med holdningsdannelse, basert på det som uttrykkes i den nye læreplanen. Din kunnskap og dine tanker vil bidra med ny informasjon til et felt hvor det er gjort lite forskning.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere i religion og etikk tenker å arbeide med det holdningsdannende aspektet i undervisningen med utgangspunkt i den nye læreplanen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i religion og etikk på videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne studien inngår i en masteroppgave ved Universitetet i Oslo, hvor veileder Tove Nicolaisen er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer at du vil få spørsmål om å delta i et intervju. Dette intervjuet vil finne sted over den digitale plattformen Zoom eller Teams

Formålet er å få innsikt i din erfaring fra din praksis. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, deretter skal intervjuet bli transkribert og videre danne grunnlaget for analyse. All informasjon fra intervjuet vil bli anonymisert og kan ikke spores til enkeltpersoner i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg 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

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

- *Det er kun studenten, Universitetet i Oslo og veileder som vil få tilgang til data.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Som nevnt tidligere vil all data bli anonymisert.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *august 2021*. *Alle dataene vil deretter bli destruert.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

1. Universitetet i Oslo – det utdanningsvitenskapelige fakultet ved student Malene Moldrup Pedersen malenemoldrup@hotmail.com tlf 47242055.
2. Veileder Tove Nicolaisen toveni@oslomet.no, tlf. 47 995 90 851.
3. Personvernkontakt ved universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet. personvernkontakt@uv.uio.no.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om dette forskningsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Til aktiv å delta i et intervju.
- At mine innspill og kommentarer benyttes i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. *august 2021*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)