

# RELIGIONSLÆRER, HVEM ER DU?

## Mellom misjon og religionskritikk

En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse  
av læreplan



Elin Strand

Masteroppgave i religionsdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo

Våren 2007

## **FORORD**

Det har vært både spennende og utfordrende å skrive denne masteroppgaven. Frustrasjonen har tidvis vært stor men gleden over å overkomme hindringene og få oppgaven til å fungere har overskygget alt annet. En lærerik og ikke minst faglig inspirerende prosess er nå ved veis ende. I den anledning er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Jon Magne Vestøl og Geir Afdal for kyndig veiledning og konstruktive innspill. De har vist engasjement, åpenhet og støtte gjennom en tidvis vanskelig prosess. Deres forelesninger på masterstudiet i religionsdidaktikk har vært svært inspirerende og gitt grobunn for fornyet refleksjon over egen profesjonsutøvelse. Jeg føler virkelig at jeg avslutter dette studiet som en ny og bedre religionslærer takket være dere.

Jeg ønsker også å takke alle informantene mine som villig stilte opp og lot meg få innsikt i deres tanker og meninger. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.

En stor takk går til Magnhild Torvanger Hillestad for hennes faglige innspill og oppmuntring underveis.

Gode naboer er en velsignelse og jeg har verdens beste! Takk til Linveig, Marianne og Anita for støtte, deres interesse og sosiale avbrekk. En ekstra takk til Anita for korrekturlesning.

En takk går også til mine mange lærer kolleger ved Langhaugen videregående skole i Bergen, som har vist interesse for oppgaven og som alltid har hatt oppmuntrende ord på lager. Ekstra takk til Pernille for korrekturlesning. Kolleger som dere gjør hverdagen lys!

En stor takk går til Randi Kvåle som så sjenerøst har åpnet sitt hjem og dermed gjort mine mange Oslo-turer mulig. Uten deg kunne jeg aldri gjennomført dette studiet. Sosiale avbrekk og mye latter har betydd mye i en hektisk studietid, gammelt vennskap ruster ei!

Til slutt vil jeg takke Gjermund, din støtte og tålmodighet har betydd uendelig mye for meg. Takk også for dine innspill og korrekturlesning underveis.

Bergen, våren 2007

Elin Strand

# INNHALDSFORTEGNELSE

|   |             |
|---|-------------|
| <b>KAPITTEL 1</b>   | <b>S.5</b>  |
| <b>PRESENTASJON AV STUDIENS TEMA OG PROBLEMSTILLINGER</b>       | <b>S.5</b>  |
| <br>  |             |
| 1.1 INNLEDNING OG PRESENTASJON AV OPPGAVENS TEMAOMRÅDE          | S.5         |
| 1.2 HISTORISKE UTVIKLINGSTREKK KNYTTET TIL OPPGAVENS TEMAOMRÅDE | S.6         |
| 1.2.1 FAGENE I ET UTDANNINGSPOLITISK PERSPEKTIV                 | S.6         |
| 1.3 PRESENTASJON AV OPPGAVENS PROBLEMSTILLINGER                 | S.8         |
| 1.4 GANGEN I OPPGAVEN   | S.9         |
| <br>  |             |
| <b>KAPITTEL 2</b>   | <b>S.10</b> |
| <b>TEORETISK TILFANG</b>  | <b>S.10</b> |
| <br>  |             |
| 2.1 INNLEDNING  | S.10        |
| 2.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET                              | S.10        |
| 2.3 LÆREPLANENS VEI TIL SKOLEPRAKSIS                            | S.11        |
| 2.4 BRUKEN AV GOODLAD SITT BEGREPSSYSTEM I STUDIEN              | S.15        |
| 2.5 LOKALE LÆREPLANER   | S.17        |
| <br>  |             |
| <b>KAPITTEL 3</b>   | <b>S.18</b> |
| <b>METODISK TILNÆRMING</b>                                      | <b>S.18</b> |
| <br>  |             |
| 3.1 INNLEDNING  | S.18        |
| 3.2 KVALITATIV METODE, VALG OG BEGRUNNELSE                      | S.18        |
| 3.3 KVALITATIV KONKRETISERING: INTERVJUET SOM FORSKNINGSMETODE  | S.19        |
| 3.3.1 UTARBEIDING AV INTERVJUGUIDE                              | S.21        |
| 3.4 VALG AV RESPONDENTER  | S.22        |
| 3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU                                   | S.23        |
| 3.5.1 TRANSKRIBERING AV INTERVJU                                | S.24        |
| 3.6 ANALYSEN AV DATAMATERIALET                                  | S.24        |
| 3.7 VURDERING AV TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET                  | S.25        |
| 3.8 ETISKE REFLEKSJONER   | S.27        |

---

**KAPITTEL 4** **S.28**

---

**LÆREPLANEN SOM UTGANGSPUNKT FOR KLASSEROMSÅKTIVITETEN** **S.28**

---

|  |             |
|--|-------------|
| <b>4.1 INNLEDNING</b>  | <b>S.28</b> |
| <b>4.2 DEN FORMELT VEDTATTE LÆREPLAN: DEN GENERELLE LÆREPLAN AV 1993</b> | <b>S.28</b> |
| 4.2.1 DEN FAGSPESIFIKKE LÆREPLANEN FOR RELIGION OG ETIKK OG KRL          | S.29        |
| <b>4.3 DEN OPPFATTEDE LÆREPLAN: MELLOM IDEAL OG VIRKELIGHET</b>          | <b>S.31</b> |
| 4.3.1 RESPONDENTENES OPPFATNING AV LÆREPLANDOKUMENTET                    | S.31        |
| 4.3.2 RESPONDENTENES INNHOLDMESSIGE FORTOLKNING AV FAGPLANENE I L97      | S.33        |
| <b>4.4 DEN IVERKSATTE LÆREPLAN: KLASSEROMSVIRKELIGHETEN</b>              | <b>S.38</b> |
| <b>4.5 OPPFATNING OG IVERKSETTING AV LÆREPLAN OG EGET LIVSSYN</b>        | <b>S.43</b> |

---

**KAPITTEL 5** **S.49**

---

**RELIGIONSLÆRER, HVEM ER DU** **S.49**

---

|   |             |
|---|-------------|
| <b>5.1 INNLEDNING</b>   | <b>S.49</b> |
| <b>5.2 TILBAKEBLIKK OG OPPSUMMERING AV EMPIRISKE FUNN</b>                       | <b>S.49</b> |
| 5.2.1 RESPONDENTENES RELATIVT ENHETLIGE FORTOLKNING AV LÆREPLANEN               | S.50        |
| 5.2.2 RESPONDENTENES DIVERGERENDE IVERKSETTING AV LÆREPLANDOKUMENTET            | S.50        |
| 5.2.3 RESPONDENTENES IVERKSETTING AV LÆREPLANEN I SAMSVAR MED EGET LIVSSYN      | S.51        |
| <b>5.3 STUDIENS FUNN I LYS AV PROSJEKTETS OVERORDNEDE TEORETISKE PERSPEKTIV</b> | <b>S.51</b> |
| 5.3.1 INTENSJON OG REALITET?  | S.52        |
| 5.3.2 DEN IVERKSATTE DIVERGENS  | S.52        |
| 5.3.3 INNFLYTELSEN FRA RESPONDENTENES LIVSSYN                                   | S.53        |
| <b>5.4 DEN PREFERERTE LÆREPLAN: ET TILLEGGSMOMENT TIL GOODLADS TEORI</b>        | <b>S.54</b> |
| <b>5.5 RELIGIONSFAGENES SÆRPREG I RELASJON TIL GOODLADS BEGREPSSYSTEM</b>       | <b>S.56</b> |
| <b>5.6 KONKLUSJON</b>   | <b>S.57</b> |

---

**LITTERATURLISTE** **S.59**

---

---

**VEDLEGG** **S.61**

---

# Kapittel 1

## Presentasjon av studiens tema og problemstillinger

*” Teaching is an art guided by educational values, personal needs, and by a variety of beliefs or generalizations that the teacher holds to be true”*

*( Elliot W. Eisener, 1994).*

### 1.1 Innledning og presentasjon av oppgavens temaområde

Vi lever i dag i et demokratisk, pluralistisk samfunn, og vi må i større grad enn tidligere forholde oss til ulike kulturer og livssyn. Dette innebærer at en rekke kulturer og religioner er sterkt vevet inn i vår virkelighet, og at elevene stadig oftere møter ulike religioner og livssyn i klasserommet. I et flerkulturelt samfunn forsterkes derfor kravene til kunnskap om og forståelse av både egne og andres livssynstradisjoner. Skolens religionsundervisning er sentral som formidler av slik kunnskap og forståelse. Ved hjelp av undervisning kan vi søke å bryte ned fordommer og avmystifisere fremmede religioner og livssyn, samtidig som innføringen i kristen tradisjon og tro gir grunnlag for økt forståelse av norsk kultur og det norske samfunn. I tråd med den økende livssynspluraliseringen i samfunnet blir fagene KRL og Religion og etikk derfor stadig mer sentrale. Gjennom religionsundervisningen i skolen kan man tilrettelegge for toleranse, dialog og respekt for andres oppfatninger på tvers av kultur og religionsforskjeller.

Å være lærer er å delta i et av samfunnets viktigste prosjekter. Læreren bidrar ikke bare til å videreføre samfunnets kultur, men også til å forme samfunnet gjennom de unge menneskene som på ulike måter preges av den undervisning læreren gir. Lærergjerningen står derfor i en særstilling, både når det gjelder krav til personlig integritet, evne til å forstå andres situasjon og bevissthet om lærerens eget ansvar i forhold til samfunnet (Imsen, 2006). Undervisning er ikke ensidig måldefinert arbeid, men finner sted i et samspill mellom ulike aktører. Faget formidles derfor ikke i et kontekstuelet tomrom, men i samspillet mellom fag, lærer, elev og de samfunnspolitiske føringer. Faget har dermed et trepolet spenningsfelt: samfunn, fag og individ. Like fullt er det læreren som, i kraft av å være profesjonell og autonom i sin stilling, planlegger, tilrettelegger, og vurderer undervisningen i klasserommet. Denne planleggingen har blant annet bakgrunn i lærerens forståelse av hva læreplanens mål, innhold og verdier er. Både L97 og kanskje spesielt Kunnskapsløftet gir skolens lærere relativt store valgfriheter, og

når et fag skal formidles i det enkelte klasserom må nødvendigvis læreplandokumentet tolkes og konkretiseres. Tolkingsdimensjonen som ligger implisitt i læreplanverket, kan gi seg utslag i en rekke ulike undervisningstilnæringer og fagforståelser. Livet rundt omkring i klasserommene blir således mangfoldig og spennende.

Det er individet som står i fokus i denne studien, nærmere bestemt den individuelle religionslærers<sup>1</sup> forståelse og iverksetting av målene i læreplanen. Studiens kontekstuelle ramme er den stadig økende livssynspluraliseringen våre elever møter i dagens norske samfunn.

Forskningsspørsmålene vil bli belyst ut fra semistrukturerte dybdeintervju, med seks religionslærere. Funn i studien kan ikke umiddelbart overføres til andre religionslærere. Målet er derimot å få en mest mulig helhetlig og inngående forståelse av de prioriteringer, valg og fortolkninger ulike religionslærere foretar.

I det følgende presenteres studiens bakgrunn, problemstilling, struktur og oppbygging.

## **1.2 Historiske utviklingstrekk knyttet til oppgavens temaområde**

For å forstå hvilke politiske føringer som ligger i bunn for formidlere i religionsfaget, vil jeg kort ta for meg hvordan fagene KRL og Religion og etikk har endret karakter fra å være opplæring i den kristne tro til å bli konfesjonsfrie orienteringsfag på lik linje med andre skolefag.

### **1.2.1 Fagene i et utdanningspolitisk perspektiv**

KRL og Religion og etikk har lange tradisjoner i norsk skole. Utdanningen i fagene var fra starten av et kirkelig anliggende, og har en lang forhistorie som kirkens dåpsopplæring. Sammenfattende kan en karakterisere de første 150 år av allmueskolens historie som kirkeskolens tid. Folkeskolelovene for by og land av 1889 markerer overgangen fra kirkelig allmueskole til borgerlig folkeskole med konfesjonell forankring.

Under normalplanene av 1939 blir opplæringen i kristen moral og tro forent med kravet om toleranse. "Alle" må kunne identifisere seg med undervisningen i kristendomskunnskap.

---

<sup>1</sup> Jeg bruker i denne oppgaven begrepet religionslærer som en samlebetegnelse som favner om både de som underviser i KRL og de som underviser i Religion og etikk.

Livssynspluraliteten innebærer ikke et brudd med konfesjonaliteten (NOU:9). Dette markerer et sterkt skille i den politiske tenkningen omkring religions- og verdiundervisning. NOU 1995:9 argumenterer altså med at KRL og Religion og etikk skal ha en samlende funksjon, og at fagene skal fungere som et redskap for å bygge bro over begynnende kultur-, livssyns- og verdikløfter i befolkningen.

Religionsundervisningen har formelt sett ikke vært å regne som Den norske kirkes dåpsopplæring siden 1969 da Stortinget uttalte at kristendomsfaget skulle være et fag på lik linje med skolens øvrige fag. På begynnelsen av 1970-tallet åpnet man for alternative fagtilbud for ulike livssynsgrupper, men denne ordningen ble i 1997 erstattet med ett felles ikke-konfesjonelt fag (Plesner, 2001).

Fagene KRL og Religion og etikk har således, i tråd med samfunnsutviklingen, endret karakter fra å være opplæring i den kristne tro til å bli konfesjonsfrie orienteringsfag. Fagene har fremdeles, med en kristen formålsparagraf, sitt tyngdepunkt i kristendommen, men de har ikke lengre noen formell konfesjonsforankring. Opplæringen i fagene skal gi kunnskaper om og forståelse for ulike religioner og livssyn. Det anses derfor ikke som nødvendig med noen fritaksrett i fagene.

I læreplanen står det: ”I vår kulturkrets er det naturlig at en legger vekt på utviklingen av humanismen og humanetikk” (L97). Skolens verdigrunnlag er altså på en særlig måte forankret i kristendommen og humanismen. Men om kristendommen er en integrert del av den norske kulturarv, så er dens plass i pedagogisk formidling preget av debatt. Religionsfagene<sup>2</sup> med sine nåværende målformuleringer, og vekting på den kristne kulturarv er derfor fremdeles kontroversielle. Det er særlig i Humanetisk forbund og Islamsk råd at læreplanens formuleringer og mål har falt partene tungt for brystet.

---

<sup>2</sup> Begrepet religionsfag blir i denne oppgaven brukt som en samlebetegnelse for KRL og Religion og etikk.

### 1.3 Presentasjon av oppgavens problemstillinger.

Som vist i avsnittet ovenfor har det i kjølvannet av de omtalte utdanningspolitiske endringer dukket opp nye motsetninger og utfordringer for lærere i faget. Når en i tillegg til ovennevnte utviklingstrekk vet at religionslærere har relativt store valg- og fortolkningsmuligheter i faget, synes jeg det er svært interessant å kunne gjøre en empirisk studie på hvordan ulike religionslærere kan gi lærerrollen ulikt innhold og hvilke eventuelle implikasjoner dette kan ha for undervisningspraksisen i faget, rundt om på skolene. Fra politisk hold er intensjonen at læreplanverket skal danne selve fundamentet for hvordan religionslærere konstituerer sin klasseromsvirksomhet. Den overordnede målsetningen med denne studien er derfor å kartlegge ulike religionslæreres fortolkning av målene i læreplanen og hvilke implikasjoner dette kan ha for deres undervisningspraksis. Oppgavens hovedfokus vil dermed innbefatte en empirisk analyse av læreplanpraksis. Studiens overordnede problemstilling er:

*Hvordan blir læreplanen forstått og iverksatt<sup>3</sup> av ulike religionslærere, og hvordan influerer religionslærernes eget livssyn på forståelsen og iverksettelsen av læreplanverket?*

For å besvare oppgavens overordnede problemstilling vil jeg i hovedsak arbeide ut fra følgende del-problemstillinger:

*Hvordan oppfatter og tolker ulike religionslærere målene i læreplanen?*

*Hvordan realiserer ulike religionslærere læreplanverket i utformingen av sin undervisning?*

*Hvordan influerer religionslæreres eget livssyn på forståelsen og iverksettelsen av læreplanverket?*

Som en generell teoretisk ramme har jeg valgt å ta utgangspunkt i Goodlad sitt læreplanteoretiske begrepssystem, fordi hans kategoriseringer fungerer som et velegnet bakteppe for studien. Fokus vil ligge på religionslærernes forståelse og fortolkning av det Goodlad beskriver som den formelt vedtatte læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte

---

<sup>3</sup> Begrepet iverksettelse refererer her kun til respondentenes oppfattelse av iverksettelse. Dette innebærer at beskrivelsen først er filtrert gjennom respondentenes egne erfaringer og prosjekter, og deretter gjennom min analyse.



læreplan og forholdet mellom disse (Goodlad mfl. 1979). Målet med studien blir dermed å beskrive og til sist teoretisere over religionslærernes fortolkning og realisering av læreplanen. Utgangspunktet er deskriptivt: å vise til det mulige mangfoldet blant lærere som skal undervise i ett og samme fag.

Det har alltid vært flere pedagogiske ideologier representert samtidig i læreplanene (Imsen, 2006), hvilket medfører at læreplandokumentet som skal danne fundamentet for den pedagogiske virksomheten, og de pedagogiske grunnsyn som gjenspeiles i klasserommet, kan forstås i lys av mange ulike pedagogiske ideologier. Pedagogiske hensyn og faglige hensyn vil til enhver tid kjempe om en dominerende plass i faget, og vil være en viktig faktor i hvordan faget oppfattes av elevene. På grunn av oppgavens tids- og omfangsbegrensninger vil denne studien derimot ikke gå inn på elevenes erfarte læreplan. Respondentenes respektive pedagogiske syn vil derfor heller ikke bli gjort til gjenstand for analyse og drøfting i denne oppgaven.

## **1.4 Gangen i oppgaven**

For å besvare oppgavens overordnede spørsmål og problemstillinger, disponeres arbeidet på følgende måte:

I kapittel to presenterer jeg studiens overordnede teoretiske perspektiv. Her fokuserer jeg på Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem. I denne studien benytter jeg Goodlads begrepssystem som åpne kategorier opp mot oppgavens empiriske funn<sup>4</sup>. I kapittel tre presenteres og diskuteres den metodiske tilnærmingen som er brukt i oppgaven, både i forkant av prosjektet og underveis i prosessen. Her begrunner og forklarer jeg valg av metode, samt diskuterer positive og negative sider ved studiens metodiske tilnærming. Kapittel fire utgjør oppgavens analysedel; her blir det empiriske materialet presentert og analysert i lys av oppgavens overordnede perspektiv. Dette kapitlet vil blant annet gi et bilde av nyansene og det mangfoldige aspekt som ofte kjennetegner en kvalitativ tilnæringsmåte. I kapittel fem oppsummerer jeg studiens viktigste funn. Videre vender jeg blikket mot oppgavens overordnede teoretiske perspektiv, for å presentere et alternativ til Goodlads oppsett på bakgrunn av studiens empiriske funn.

---

<sup>4</sup> Se avsnitt 2.4 for nærmere presisering angående bruken av Goodlad og kategoriseringen av lærernes ulike syn i oppgaven.

## **Kapittel 2**

### **Teoretisk tilfang**

*”First we see the hills in the painting, then we see the painting in the hills”*

*(Li Li Weng i Eisner, 1994).*

#### **2.1 Innledning**

Siden formålet med studien er å fremme kunnskap om religionslæreres fortolkning og iverksetting av læreplanverket, vil jeg i det følgende kapittel presentere et teoretisk perspektiv som retter fokus mot læreplanpraksis. Jeg vil kort referere til tidligere relevante forskningsprosjekter på området, før jeg redegjør for Goodlads læreplanteoretiske begrepssystemer. Avslutningsvis kommer jeg med en nærmere presisering av den forståelsen av Goodlads begrepssystemer som ligger til grunn for denne studien.

#### **2.2 Tidligere forskning på området**

Det er flere større forskningsprosjekter knyttet til religionsundervisning og religionslærerrollen. Erna Zonne (2006) har gjort empiriske studier av undervisningsvirkeligheten i den nederlandske grunnskolen. I sin avhandling ”Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond” skiller hun mellom monokulturell, multikulturell, interkulturell og transkulturell undervisningstilnærming. Bakgrunnen for studien til Zonne er den økende livssynspluraliseringen, som i dag er en realitet i de fleste europeiske land, og hvilke implikasjoner dette kan ha for undervisningspraksisen. Everington og Sikes (2001) har gjort en empirisk undersøkelse av religionslærere i startfasen av sin karriere. Målet deres var å kartlegge hvordan disse opplevde det å være religionslærer i lys av de samfunnspolitiske føringer som lå til grunn i det britiske samfunnet. Et av hovedfunnene Everington og Sikes presenterer i sin artikkel er at ulike lærere gir lærerrollen ulikt innhold. Dette har først og fremst med personlighet å gjøre, men også med de bakgrunnserfaringer læreren har med seg. Hver enkelt lærer kan fortolke målene i faget ulikt, ha ulike personlige og profesjonelle målsetninger og møte ulike utfordringer i undervisningssituasjonen (Everington og Sikes, 2001). I sin artikkel ”Contextual teaching and learning in Religious education” utdyper Haakedal (2001) dette bildet noe ved å hevde at regional kulturell kontekst også legger viktige premisser for lærerrollen. I sin avhandling

”Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...” Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering- en religionspedagogisk studie av grunnskolelærernes handlingsrom på 1990-tallet”, gir Haakedal (2003) oss et empirisk-teoretisk innblikk i grunnskolens religionsundervisning. Haakedal gjør her spennende funn knyttet til utformingen av grunnskolens religionslærerrolle. Studien til Haakedal viser blant annet at det er sterke kontekstuelle føringer for religionslærerrollen, og at livstolkning også har betydning for utformingen av religionslærerrollen (Haakedal, 2003). Alle de ovennevnte empiriske studiene er spennende forskningsprosjekter som ligger innenfor det fagområdet dette prosjektet befatter seg med. Like fullt ligger ingen av dem så tett opp mot min problemstilling at de danner en tilfredsstillende teoretisk forståelsesramme for denne studien. Jeg har derfor valgt en annen innfallsvinkel som jeg mener er mer fruktbar for dette prosjektet, denne blir presentert nærmere i avsnitt 2.4.

### 2.3 Læreplanens vei til skolepraksis

John Goodlad har utviklet et læreplansteoretisk begrepssystem som tar sikte på å være et redskap til å undersøke læreplanspraksis. Goodlad er opptatt av å bygge bro mellom praktikere og teoretikere, hans modell får dermed både praktisk og teoretisk verdi. Han har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den realiserte læreplanen i klasserommet. Goodlad er regnet for å være en av autoritetene på området, og hans begrepssystem egner seg godt som teoretisk basis for å belyse mine respondenters læreplansforståelse. Ikke minst fordi det faktum at det foretas tolkninger hos de mennesker som representerer de ulike nivåer i beslutningsprosessen, blir understreket gjennom hans begrepssystem<sup>5</sup> (Goodlad, 1979).

Sentralt i Goodlads tenkning er at begrepssystemet først og fremst skal være tjenelig for ulike typer læreplanundersøkelser eller studier av læreplanpraksis (curriculum practice). Læreplanvirkeligheten spenner ifølge Goodlad over et stort felt. Han opererer med tre ulike sider ved læreplanen:

- Den substansielle siden ◀                      ⇨                      *Hva*

---

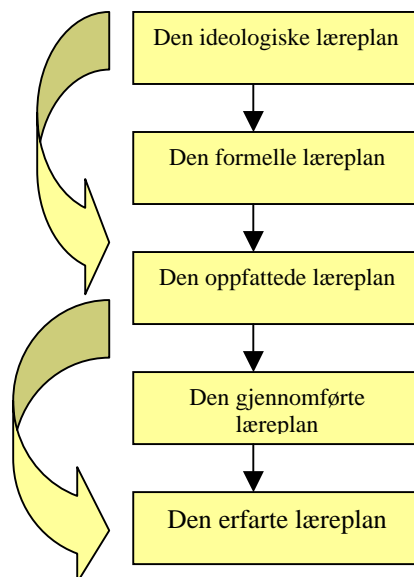
<sup>5</sup> Selv om John Goodlads begrepssystem ikke er skrevet ut fra norske forhold, mener jeg det likevel belyser og representerer et begrepsapparat som er overførbart til det norske samfunn.

- Den sosiopolitiske siden ⇨ *Hvorfor*
- ◀
- Den teknisk- profesjonelle siden ⇨ *Hvordan*

Det substansielle er læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og anvisninger for evaluering. Den sosiopolitiske siden henspiller på den samfunnsmessige og politiske sammenheng læreplanen står i. Det teknisk-profesjonelle gjelder menneskelige og materielle muligheter og ressurser, og har med selve gjennomføringen å gjøre. Det teknisk-profesjonelle området er dermed mer knyttet til læreplanen i praksis, til implementering og realisering av læreplanen i selve undervisningen. Inndelingen her må forstås som teoretisk, der delene i praksis henger nært sammen med hverandre.

Goodlad sitt begrepssystem synliggjør at læreplanen kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på de ulike nivåene. Dermed skiller han også mellom læreplanens ulike fremtredelsesformer:

Figur 2.1 Skjematisk fremstilling av de fem sidene ved en læreplan (Imsen, 2006:195)<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Imsen (2006) har her laget en forenklet utgave av Goodlad sin modell. Selv om oppsettet hennes er hierarkisk, i tråd med norsk læreplanpraksis, betyr det ikke nødvendigvis at Goodlad sin modell i utgangspunktet skal forstås hierarkisk.

- Ideenes læreplan: Denne læreplanen eksisterer på idéplanet. Her vil både forskningsbasert viten, som Goodlad kaller "funded knowledge" og sunn fornuft "conventional wisdom" gjøre seg gjeldende. Teorier, forskning og meninger omkring læreplanen vil være fremtredende, i tillegg til områder fra kulturarv, livssyn, verdier og ulike pedagogiske grunnsyn. Teksten og utformingen av læreplanen er med andre ord preget av de ideer, teorier og meninger som var fremme i debatten forut for ferdigstillingen av planen.
- Den formelt vedtatte læreplan: Dette er selve læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet og som er offentlig vedtatt. L97 er et eksempel på et slikt læreplandokument, som nå er i ferd med å bli erstattet av det nye læreplandokumentet Kunnskapsløftet (L06). Den formelt vedtatte læreplan vil dessuten alltid være et kulturelt produkt som reflekterer sentrale verdier i det samfunnet den ble vedtatt. Goodlad understreker at den formelle læreplan aldri må forstås som den faktiske læreplan, den læreplan som blir undervist i skolen og som oppfattes av elevene. Det formelle dokumentet er ikke en utdanningsmessig realitet, men et politisk og idealisert bilde av hvordan det bør være (Afdal, 2006).
- Den oppfattede læreplan: Dette er læreplanen slik den blir oppfattet av ulike aktører. Den oppfattede læreplan innehar to dimensjoner: aktørenes oppfatning av læreplaner som sådan og fortolkningen de gjør av innholdet i læreplandokumentet. Deres oppfatning av læreplanen blir ikke bare formet av den formelle læreplanen men også av en rekke andre personlige og kulturelle faktorer (Afdal, 2006). Dette kan være hvilke erfaringer aktørene har gjort seg som lærere, hvilke holdninger de har til undervisningssituasjonen generelt, hvor nøye de har satt seg inn i det formelle læreplandokumentet og en rekke andre faktorer. Når lærere, og andre, leser læreplandokumentet, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som så danner utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen.
- Den iverksatte læreplan: Hvordan grunnleggende prinsipper i læreplanen blir tolket og oppfattet av lærerne vil være avgjørende for det arbeidet som skjer i praksis. Den iverksatte læreplan hentyder dermed til den undervisning som faktisk blir iverksatt på

bakgrunn av denne tolkningen. Den iverksatte læreplan henspiller på den virksomheten som faktisk foregår i klasserommet time etter time. Goodlad hevder at også den iverksatte læreplan er en ”oppfattet” læreplan fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet (Imsen, 2006). Goodlad er spesielt opptatt av to elementer i forhold til den iverksatte læreplan, for det første at vi vet lite om hva som faktisk foregår i klasserommet og for det andre at det er vanskelig å få et klart bilde av hva som foregår fordi det alltid vil være farget av oppfatningen til den som observerer klasseromsaktiviteten (Afdal, 2006).

- Den erfarte læreplan: Den læreplan elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring. Dette innbefatter både tilsiktede og utilsiktede erfaringer elevene får gjennom undervisningen som skjer i klasserommet.

Dette oppsettet til Goodlad viser at det er grunnlag for å hevde at læreplanen, som formelt vedtatt styringsdokument, vil bli gjort til gjenstand for tolkning på flere nivåer. Læreplanene utleder skolens formål, og disse vil lærerne tolke og konkretisere når de planlegger sin undervisning. Med andre ord så er ikke læreplanen et enkelt og entydig styringsdokument for lærernes undervisning. Til dels skyldes dette at læreplaner ikke bare er tiltenkt den funksjonen å gi råd og retningslinjer for lærernes arbeid. De fungerer også som politiske manifest som skal formidle skolepolitiske intensjoner. De er et uttrykk for den skole, utdanning og opplæring som de politiske myndigheter ønsker å skape (Engelsen, 2006). Dette kan være noe av forklaringen på at læreplanen inneholder så mange formuleringer som vanskelig lar seg overføre til konkret undervisningspraksis. Læreplanene gir dermed lærerne et ganske stort handlingsrom. Læreren står dessuten i ulike kontekster som influerer på hvordan læreplanen blir oppfattet og praktisert. Jo mindre spesifikk den formelle læreplanen er, jo flere læreplanavgjørelser faller på den oppfattede delen av modellen (Afdal, 2006).

Gjennom beslutninger på ulike nivåer, og tolkninger og handlinger knyttet til disse nivåene, gjennomgår læreplanen således en prosess som gjør at den i praksis kan endre karakter og virkning, og undervisning etter samme læreplan vil kunne se seg svært forskjellig. Det kan dermed fort bli stor avstand mellom intensjon og virkelighet.

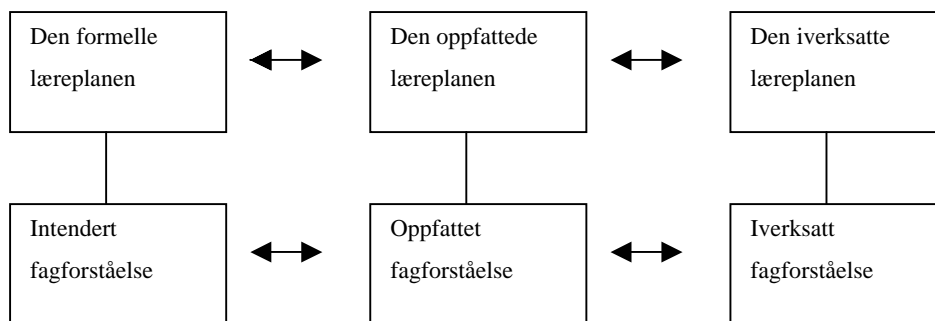
Ofte er det dessuten uenighet og motsetninger mellom ulike interessegrupperinger om hva som skal inn i en læreplan. De problemer en slik uenighet medfører blir ikke sjelden løst ved at læreplanen som helhet og de enkelte fagplanene blir utformet med kompromissformuleringer (Engelsen, 2006). Konfliktene og motsetningene blir da tilslørt i vage og abstrakte formuleringer som i sin tur rommer ulike fortolknings og forståelsesmuligheter

## 2.4 Bruken av Goodlad sitt begrepssystem i studien

Imsen sitt hierarkiske oppsett av Goodlads begrepsapparat har blitt kritisert for å være for unyansert i forhold til hva Goodlad faktisk sier. Nasjonal læreplan er en av faktorene som bestemmer hva som blir undervist, men langt fra den eneste og sannsynligvis (viser empiriske undersøkelser) ikke den viktigste. Skal man fullt ut forstå læreplanområdene og forholdet mellom dem må disse andre innvirkende faktorene derfor tas med (Afdal, 2006).

I denne studien benytter jeg Goodlads begrepssystem som åpne kategorier i analysedelen. Disse kategoriene har jeg knyttet til fagforståelsen:

Figur 2.2



I motsetning til Gunn Imsens (2006) oppsett, som er gjengitt i figur 2.1, har jeg valgt å la pilene gå i begge retninger fordi jeg mener kategoriene ikke nødvendigvis er helt koherente. Den intenderte fagforståelsen står i denne oppgaven i sammenheng med hva som har vært læreplanmakernes intensjon. Her kan man innvende at dette er det vanskelig å si noe om. De ulike aktørene som har deltatt i prosessen kan også oppfatte fagforståelsen de har intendert på ulik måte, og det er selvsagt riktig. Like fullt har de ulike læreplan- aktørene forsøkt å komme til en enighet. I denne studien vil den intenderte fagforståelsen derfor ikke bli gjort til

gjenstand for ytterligere diskusjon. I relasjon til den intenderte fagforståelsen vil jeg forholde meg til de utdanningspolitiske føringene som er omtalt i punkt 1.3 og som dermed legger opp til en mer deskriptiv fagtilnærming, der religionsfagene anses som felles ikke-konfesjonelle fag på lik linje med andre skolefag. Den intenderte fagforståelsen har her sitt tyngdepunkt i en deskriptiv, religionsvitenskapelig tilnæringsmåte. Den formelle læreplanen, med den ovennevnte fagforståelsen, vil i analysen danne utgangspunktet for den oppfattede og iverksatte læreplan. Oppfattet fagforståelse er knyttet til den fagforståelsen respondentene i studien oppfatter ut fra det formelle dokumentet. Den iverksatte fagforståelsen er den fagforståelsen respondentene faktisk iverksetter gjennom klasseromsaktiviteten. Den ideologiske læreplan og den erfarte læreplan vil ikke berøres i denne studien, og er derfor utelatt fra figuren ovenfor.

Det er her viktig å presisere at jeg bruker Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem på to ulike måter. I analysen blir Goodlads begrepssystem ikke gjort til gjenstand for drøfting, men brukt som formale kategorier for å skjelne mellom ulike nivåer i datamaterialet. Disse kategoriene har jeg som sagt knyttet til fagforståelsen. I den avsluttende drøftingen går jeg derimot mer inn på substansen og funksjonaliteten av Goodlads modell. Dette er en metode som er brukt ved flere større norske forskningsarbeid, blant annet Geir Afdal sin avhandling "Tolerance and Curriculum" og Jon Magne Vestøls avhandling "Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøy i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske fremstillinger".

Goodlad sin modell beskriver i all hovedsak læreplan-prosesser og fortolkningspotensiale, men ikke tolkningens innhold. I analysekapitlet (kap. 4) vil jeg, med utgangspunkt i Goodlads begrepssystem, derfor prøve å få frem det mulige mangfoldet ved lærernes tolkning og forståelse av læreplanen. Jeg bruker altså Goodlads begrepssystemer som formale kategorier for å skjelne mellom ulike nivåer i datamaterialet. For å kategorisere lærernes ulike syn, relatert til tolkningens innhold og som dermed ikke fanges opp av Goodlads begrepssystem, genererer jeg analytiske kategorier "nedenfra", med utgangspunkt i datamaterialet. Dette er et bevisst valg, som er godt egnet for å analysere mitt materiale, på bakgrunn av at det er lite teoridannelse på feltet, men også fordi hverdagspråket inneholder mange nyanser med stor verdi som er fruktbare i denne sammenheng. En slik tilnærming er en slags common-sense eller induktiv teoribruk. Dette utgjør da teori/analysebegreper 1, mens



Goodlad blir teori/analysebegreper 2. Disse har dermed ulik funksjon i denne studien. For å oppsummere går jeg inn i analysematerialet med Goodlad sine begreper som åpne kategorier, alle underkategorier som blir brukt er direkte utledet fra oppgavens empiriske materiale.

## **2.5 Lokale læreplaner**

Den generelle delen av læreplanverket forutsetter et utstrakt samarbeid om virksomheten i skolen. Sentralt i denne virksomheten står lærerne. De skal lede et lokalt arbeid med læreplaner der både elever, foreldre og representanter for lokalt næringsliv blir forventet å delta (Engelsen, 2006). I Norge får dermed den formelle læreplanen et lokalt nivå i tillegg til det sentrale. Det er meningen at man her skal ta hensyn til de lokale forholdene der læreplanen skal gjelde, det vil si at læreplanen gjennomgår en slags rekontekstualiseringsprosess. Læreplanens fortolkningsmuligheter gjør seg selvsagt også gjeldende i arbeidet med de lokale læreplanene. Det er viktig å nevne at den formelle læreplanen også har et lokalt nivå, men utformingen av lokale læreplaner og de prosesser og implikasjoner dette medfører, vil ikke bli viet oppmerksomhet i denne oppgaven.

## Kapittel 3

### Metodisk tilnærming

*Tallrekken ler av oss  
og vil forklare alt.  
Den har kjeve av jern og tenner  
som det klirrer i.*

*Vi spør og vi spør  
og tallene svarer.  
Men ikke om fiolinene  
eller om lykken mellom to armer.  
Da hoster det på skjermen:  
-Uklart spørsmål  
-Spør igjen*

*(Rolf Jacobsen i Dalen, 2004)*

#### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens valg av metodisk tilnærming, og diskutere ulike retningslinjer og aspekter som knytter seg til denne metoden. Gjennom kapittelet kommer jeg til å beskrive de ulike stadiene i forskningsprosessen, gi et lite innblikk i hvem informantene er, diskutere de foreliggende datas troverdighet og overførbarhet, og til slutt gjøre noen etiske refleksjoner knyttet til studien.

#### 3.2 Kvalitativ metode, valg og begrunnelse.

Etter en samlet vurdering kom jeg frem til at den mest fruktbare tilnærmingen for å belyse og innhente informasjon om min problemstilling ville være å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode er en samlebetegnelse for flere ulike teknikker som for eksempel observasjon, intervju og dokumentanalyse. Et kjennetegn ved kvalitativ metode, i motsetning til det kvantitative, er nærheten til forskningsobjektet. Ved å velge denne tilnæringsmåten vil jeg tilbringe mer eller mindre tid sammen med respondentene<sup>7</sup>, og jeg får dermed en nærhet til respondentene som jeg ikke ville fått ved mer kvantitative tilnærminger.

---

<sup>7</sup> Holme og Solvang (2004) skiller mellom informant- og respondentintervju. Respondentintervju vil si at man intervjuer personer som selv er delaktige i det fenomenet man studerer. Informantintervju innebærer at man intervjuer personer som står utenfor det fenomenet man studerer, men som i kraft av sin posisjon har mye informasjon om fenomenet. En kan si at en informant er en erstatningsobservatør. I mitt tilfelle intervjuer jeg religionslærere om deres tolkning og iverksetting av læreplanverket, i denne studien er det derfor riktig å benytte terminologien respondent.

De kvalitative tilnærmingene innebærer et forsøk på overskridelse av det jeg/det forholdet som preger naturvitenskapen. Dette gjøres gjennom en tilnærming der forskeren søker å sette seg inn i den undersøktes situasjon og se verden fra dennes synspunkt. Ut fra dette ønsker han å skape en dypere og mer fullstendig forståelse for det fenomenet som studeres (Holme og Solvang, 2004). Forskeren skal således søke både å forstå et fenomen og forklare det samme fenomenet.

De kvantitative tilnærminger er opptatt av hvor representative data er, mens de kvalitative tilnærminger er mer opptatt av å gå i dybden. Et dyptgående studium av undersøkelsesenheter er i praksis ikke forenlig med representativitetstanken. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er å skape en mest mulig helhetlig forståelse av hvordan religionslærere tolker og iverksetter målene i læreplanen. Dette forutsetter en kartlegging av informantenes subjektive fortolkninger.

### **3.3 Kvalitativ konkretisering: Intervjuet som forskningsmetode**

Som nevnt er kvalitativ metode en analytisk tilnærming som anvendes når man ønsker å gå i dybden av et fenomen. For å belyse min problemstilling er det flere mulige kvalitative alternativer: observasjon, intervju eller en kombinasjon av disse. Observasjon er en omfattende og tidkrevende tilnæringsmetode som innebærer at man over tid oppholder seg nært den gruppen man skal undersøke. På grunn av masteroppgavens tids- og omfangsbegrensninger kom jeg derfor frem til at det ville være mest fornuftig å benytte det kvalitative intervjuet.

Det kvalitative intervju er basert på den hverdagslige samtale, men er like fullt en faglig samtale. Intervjuet er heller ikke basert på en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Sammenlignet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, en fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, samt et asymmetrisk maktforhold (Kvale, 2006). Det kvalitative forskningsintervju har til hensikt at forskeren skal få et innblikk i respondentenes subjektive forståelse av et fenomen, og det finnes ulike former for intervjuteknikker. Selv valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert tilnærming, noe som innebærer at man har forhåndsutformede spørsmål, men fleksibel rekkefølge og ordlyd. Det vil dermed også være

mulig å stille oppfølgingsspørsmål. Kvale definerer det semistrukturerte intervju som ” et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (Kvale, 2006:21).

Jeg ville videre gjerne benytte ansikt til ansikt intervju fordi jeg anser dette som et fleksibelt og nyttig redskap for datainnsamling. Gjennom ansikt til ansikt intervju får en mulighet til å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål, noe som kan være med på å rydde bort eventuelle misforståelser. Dermed kan jeg også redusere faren for at respondentene svarer på noe annet enn det som var intensjonen med spørsmålet.

Formålet med intervjuet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, eller som i mitt tilfelle, hvordan de tolker og iverksetter målene i læreplanen. Forholdet mellom respondent og forsker blir derfor sentralt, og under intervjuet vil det være viktig for meg å skape god kommunikasjon. Her vil både verbale og ikke-verbale kommunikative ferdigheter spille inn. Det var for meg en selvfølge å vise respondentene respekt, forståelse, innlevelse og tiltro. Slik kan det bygges opp et tillitsforhold som kan være med på å gjøre intervjusituasjonen meningsfull for begge parter.

Jeg tror også at min egen bakgrunn som religionslærer har vært verdifull fordi det gir meg et nært og direkte forhold til fenomenet som skal studeres, samtidig som det gir meg og respondentene en felles plattform som kan gi grobunn for et fruktbart intervju. Når det er sagt, er det selvsagt også viktig å være seg bevisst at det i kvalitative intervjuer kan være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til respondentene (Dalen, 2004), noe jeg selv også fikk erfare i intervjusituasjonen med flere av mine respondenter. Dette kan illustreres ved en situasjon som oppstod under intervjuet med Håkon. Det var et stykke ut i intervjuet da jeg stilte ham spørsmål om hva han mente var hovedforskjellene mellom et innenfraperspektiv og forkynnelse:

*”Den grenseoppgangen er vanskelig å gå. Den vil jeg faktisk ikke gå! Er du i stand til det?”*

Håkon stiller meg her plutselig et spørsmål som kollega og min rolle som ”meg” og ikke som intervjuer. Jeg valgte derfor å svare ganske kort på spørsmålet fra Håkon, slik at jeg fikk

flyttet fokus tilbake på ham ganske rask. På den måten prøvde jeg å opprettholde den distansen som jeg følte var både naturlig og nødvendig i intervjusituasjonen.

### **3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide**

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide er en omfattende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2004).

Det var riktignok en lang og tidkrevende jobb å utarbeide en intervjuguide som inneholdt spørsmål omkring emner jeg ønsket å få belyst i intervjuene. Resultatet ble en guide som inneholdt fem hovedtema: Religionslærernes forståelse og fortolkning av læreplanmål, deres fagforståelse og tanker omkring hvordan de valgte å vinkle faget, deres oppfatning av elevers holdning til faget, forholdet mellom personlig livsanskuelse og iverksetting av læreplanmål og til slutt hvordan de opplevde religionsfaget i forhold til andre undervisningsfag (vedlegg 1).

Ved emneoppsettet av intervjuguiden brukte jeg det som Dalen omtaler som ”traktprinsippet” (Dalen, 2004). Med dette mener hun at man som intervjuer bør begynne med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mest sentrale temaene som skal belyses. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten må trakten åpnes opp slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold. Jeg prøvde i tillegg å være meg bevisst at intervjuguiden skal fungere som et hjelpemiddel, og ikke virke hemmende på kommunikasjonen. På den måten følte jeg at jeg kunne være rimelig sikker på at de synspunktene som kom til uttrykk var et resultat av respondentenes egen forståelse av emnet.

Jeg gjennomførte tre prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og for å teste meg selv som intervjuer. Disse var svært nyttige og jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger både på spørsmålenes utforming og hvordan de ble oppfattet. Dette medførte at jeg endret formulering på noen av spørsmålene slik at de ble litt klarere, et par spørsmål ble også kuttet ut og erstattet med nye. Etter at alle de tre prøveintervjuene var overstått følte jeg at jeg satt igjen med en intervjuguide som fungerte etter intensjonen, og med en større trygghet på at jeg mestret intervjusituasjonen på en god måte.

### 3.4 Valg av respondenter

Valg av respondenter er sentralt innen kvalitativ intervjuforskning, selv om generalisering og representativitet ikke nødvendigvis er en målsetning ved denne tilnæringsmetoden. Jeg bestemte at utvelgelsen av respondentene skulle skje systematisk med grunnlag i visse bevisste strategisk og teoretisk definerte valg. De respondentene som velges ut skulle bidra til å fremme teori og hypoteseutvikling på området. Strategisk sett vil dette innebære at man søker både ytterpunkter og de mer gjennomsnittlige tilfellene for å få en så stor variasjonsbredde i materialet som mulig (Holme og Solvang, 2004).

I forhold til denne oppgaven ble respondentene valgt ut fra visse kriterier som jeg hadde satt opp på forhånd. For det første ønsket jeg å intervju religionslærere som hadde varierende fartstid. Jeg satte en nedre minimumsgrense på tre års undervisningspraksis i norsk skole, slik at de har hatt litt tid til å reflektere over egen undervisningspraksis og profesjonsforståelse. For det andre prøvde jeg å få med respondenter med ulik livsanskuelse for å se om dette kunne være en medvirkende faktor i deres profesjonspraksis. Fordelen med en slik strategisk utvelgelse er at utvalget her skjer ved at respondentene defineres inn eller ut av undersøkelsen, og jeg kan dermed sørge for at utvalget samsvarer med problemstillingen. Ved å få en størst mulig bredde i utvalget mitt håpet jeg å få en mest mulig nyansert forståelse, samt fruktbare og spennende data som jeg kunne jobbe videre med i analysen.

Totalt består utvalget mitt av seks religionslærere, fem menn og en kvinne. Med unntak av Håkon som underviser i KRL, underviser alle respondentene i faget Religion og etikk på videregående nivå. Disse fagene har i stor grad felles overordnede faglige målsetninger, selv om KRL-faget har en større prosentvis vektlegging på kristendommen. Dersom eventuelle målformuleringer kommer til uttrykk som er spesifikt for bare ett av fagene, vil distinksjonen gjøres eksplisitt i teksten med utfyllende kommentarer i fotnote.

**Figur 3.1: Oversikt over respondentenes utdanning relatert til religionsfaget, antall år de har undervist i faget og deres egendefinerte livssynsmessige ståsted.**

|                  | <b>Utdanning</b>              | <b>Fartstid</b> | <b>Ståsted</b>   | <b>Arbeidssted<sup>8</sup></b> |
|------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|--------------------------------|
| <b>”Trond”</b>   | Teolog                        | 35 år           | Kristen          | Videregående skole. By         |
| <b>”Øystein”</b> | Mellomfag kristendom          | 29 år           | Kristen          | Videregående skole. Land       |
| <b>”Berit”</b>   | Hovedfag kristendom           | 35 år           | Kristen          | Videregående skole. By         |
| <b>”Håkon”</b>   | Psykologi, historie           | 13 år           | Livssynshumanist | Ungdomsskole. Land             |
| <b>”Tore”</b>    | Mellomfag, religionsvitenskap | 6 år            | Agnostiker       | Videregående skole. By         |
| <b>”Pål”</b>     | Hovedfag, religionsvitenskap  | 4 år            | Ateist           | Videregående skole. By         |

### 3.5 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervju ble gjennomført i løpet av januar 2007. Jeg valgte å dra til respondentenes respektive skoler for å gjennomføre intervjuene der. De ulike intervjuene hadde en varighet fra 50 minutter til nærmere to timer, alt etter hvor mye de ulike respondentene hadde på hjertet. Jeg startet hvert intervju med å presentere meg selv og fortelle litt i generelle vendinger om oppgaven jeg skulle skrive. Tilslutt spurte jeg om det var greit at jeg brukte diktafon, samt understreket at respondentenes anonymitet skulle sikres. Siden jeg i disse intervjuene var opptatt av deres fortolkninger, motiver, hvordan de tenker og hvordan deres virkelighetsoppfatning er, blir samtalen og interaksjonen mellom meg som intervjuer og dem som respondenter sentral. Det at jeg tok ordet og snakket en del før selve intervjuet skulle

<sup>8</sup> Av hensyn til respondentenes anonymitet vil deres arbeidssted ikke defineres nærmere. Eventuelle strukturelle ulikheter mellom by og land som kan influere på formidlingen i religionsfaget vil heller ikke bli diskutert. Det kan likevel nevnes at tettstedet Øystein underviser i preges av en stor grad av homogenitet. Øystein betegner innbyggerne som ikke-kristne. Dette er ikke tilfelle der Håkon underviser. Tettstedet tilknyttet hans skole er av ulike grunner preget av et stort religiøst og livssynsmessig mangfold.

begynne, tror jeg kan ha bidratt til en tillitsfull ramme rundt intervjuesituasjonen. I tillegg tror jeg respondentene opplevde det som tillitsvekkende at jeg selv er religionslærer og dermed har grunnleggende forutsetninger til å forstå deres hverdag som religionslærere.

### **3.5.1 Transkribering av intervju**

Allerede etter at det første intervjuet var gjennomført startet arbeidet med å transkribere. Å transkribere betyr å transformere eller skifte form (Kvale, 2006). I mitt tilfelle gjaldt dette fra muntlig tale til skriftlig tekst. Konkret bestod dette i at jeg lyttet til hvert intervju samtidig som intervjuet ble, i sin helhet, skrevet inn i et word-dokument. Jeg valgte å gjøre dette ganske umiddelbart etter hvert intervju slik at jeg skulle huske mest mulig fra de respektive intervjusituasjonene. Selve transkriberingsprosessen var svært tidkrevende men også veldig nyttig. Under transkriberingen oppdaget jeg ting som ble sagt som jeg under intervjuet ikke hadde festet meg ved, men som likevel fremstod som sentrale. På en måte følte jeg at jeg nesten ble kjent med respondentene på nytt. Det at selve intervjuet ble tatt opp gjorde det også lettere for meg å registrere de visuelle ikke-kommunikative aspektene ved intervjuet, som ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Dette var ting jeg noterte under intervjuet. Transkripsjonene foreligger dermed i all hovedsak som replikkutskrifter, men med en del utfyllende kommentarer. Materialet ble gjennom transkriberingsprosessen strukturert, mer oversiktlig og dermed også bedre egnet for analyse. Allerede i transkriberingsprosessen ble respondentene anonymisert.

### **3.6 Analysen av datamaterialet**

Den siste fasen i forskningsprosessen bestod i å tolke og analysere det innsamlede datamaterialet. Denne analysen kan beskrives som en prosess der man ordner og strukturerer datamaterialet slik at eventuelle mønstre trer frem, noe som gjør materialet lettere tilgjengelig for tolkning. Datamaterialet foreligger som sagt i form av transkribert tekst. Holme og Solvang skiller mellom to hovedformer for tekstanalyse: helhetsanalyse og delanalyse. (Holme og Solvang, 2004). I min oppgave fant jeg det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en helhetsanalyse, som innebærer at man ser på helheten i de innsamlede data.

Helhetsanalysen kan deles inn i tre faser (Ibid):

1. Utvelgelse av tema og problemfelt
2. Formulering av de problemstillinger man vil jobbe videre med



### 3. Systematisk analyse av data ut fra de spørsmålene man har stilt seg

For å systematisere datamaterialet, strukturerte jeg materialet ved å samle informasjon om samme tema i ulike kategorier. Jeg brukte da Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem som åpne kategorier for å fange inn ulike nivåer i materialet. Hans begreper ble dermed mine hovedkategoriseringer, og all informasjonen rundt disse hovedkategoriene samlet jeg i ulike konvolutter. Ved å kategorisere intervjuene ut fra sentrale tema i studien, ble materialet mer oversiktlig og det ble lettere å sammenligne respondentene både innenfor og på tvers av ulike spørsmål og problemstillinger. Jeg ante på forhånd at mangfoldet ville kunne være stort, men jeg hadde ikke noen nærmere formening av hva mangfoldet kunne bestå av. På bakgrunn av analyseprosessen fremtrådte noen substansielle kategorier fra materialet, som er brukt i figur 4.1, figur 4.2. og figur 4.3. Jeg har tidvis gjengitt referater i stor grad for å gi leseren innsyn i disse. For å redusere faren for at viktige detaljer i materialet ble oversett, vekslet jeg kontinuerlig mellom å studere det kategoriserte materialet, og å lese gjennom intervjuene slik de opprinnelig ble skrevet ut. Denne vekslingen gjorde at jeg utover i prosessen oppdaget nye og relevante aspekt ved oppgavens datamateriale. Jo nærmere jeg studerte materialet, jo mer spesifikt utviklet jeg studiens problemstillinger.

### **3.7 Vurdering av troverdighet og overførbarhet**

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning diskuteres vanligvis verifisering av kunnskap i forhold til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale, 2006). Disse begrepene blir ofte knyttet til mer kvantitative tilnærminger, selv om de ofte også brukes i forhold til kvalitativ metode. Når jeg nå skal diskutere mitt eget forskningsopplegg kommer jeg derimot til å benytte meg av begrepsparet troverdighet og overførbarhet, fordi jeg mener disse begrepene i større grad fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg.

Et viktig mål i kvalitative studier er at resultatene av forskningen skal være troverdige. Dette innebærer at den kritiske leser skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Siden kvalitativ metode er preget av nærheten mellom forsker og respondent, er de dataene man får ut av intervjuet i stor grad preget av relasjonen mellom disse. Det er dermed nærliggende å sjekke det Robson omtaler som forsknings-effekten. Denne kommer i to versjoner: den effekten du har på situasjonen, og den effekten ditt engasjement i saken har på deg (Robson, 2002). I kraft av både å være forsker og

religionslærer, sier det seg selv at man kan ha relativt sterke forhåndsoppfatninger. Jeg prøvde å være veldig bevisst denne problemstillingen og var derfor svært forsiktig med å ha for stor tillit til egne foreløpige konklusjoner. Jeg prøvde også å legge inn elementer av kritisk lesning, for å se etter utsagn som kunne tolkes på andre måter enn slik jeg i utgangspunktet hadde oppfattet dem. Datamaterialet har i tillegg vært gjenstand for intersubjektivitetskontroll da flere utskrifter i sin helhet har vært gjennomlest av veileder. Forholdet mellom analyse og intervjumateriale har dermed vært diskutert.

I kvalitative tilnærminger er det vanskelig å kontrollere og etterprøve grunnlagsmaterialet for å finne ut om informasjonen som foreligger er troverdig. Jeg prøvde imidlertid å skape en best mulig relasjon til respondentene i intervjusituasjonen, slik at de skulle føle seg trygge på å avgi de svarene som følte naturlig for dem. Som nevnt ble alle intervjuene gjennomført på de ulike lærernes respektive skoler. Intensjonen var at intervjupersonene skulle oppleve dette som en ytterligere trygghetsskapende faktor. Respondentene stilte frivillig til intervjuene og deltok på egne premisser. Ingenting tyder på at de utgav seg for noe de ikke var. Bruken av enkeltsiter løsrevet fra sin kontekst, kan komme til å gi et annet inntrykk enn om den enkelte respondent hadde fått presentere alle sine uttalelser. Slike potensielle kilder for feiltolkning kan man aldri sikre seg mot, men man kan forholde seg til det ved å være seg dilemmaet bevisst. Jeg har prøvd å gjengi respondentenes synspunkter på en mest mulig korrekt måte, og i utvelgelsen av sitater har jeg hatt helhetsinntrykket av respondenten som rettesnor. Jeg har hele tiden spurt meg selv om intervjupersonene ville gjenkjent sitt utsagn i den konteksten jeg har satt det i.

Overførbarheten refererer til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av mitt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Som tidligere vist, retter studien søkelyset mot en spesielt selektert gruppe religionslærere, men studien har et utvalg som dekker en stor spredning og som omfatter både ytterpunkter og en mer homogen middelgruppe. Studien dekker dermed mer enn en type religionslærere, og det er nærliggende å anta at respondentenes ulike forståelser og tolkninger kan ha en viss relevans og gjenkjennelesverdi for andre religionslærere.

### **3.8 Etiske refleksjoner**

Etiske refleksjoner er noe som må foretas gjennom hele forskningsprosessen og respekten for medmennesker er for meg et selvsagt og fundamentalt utgangspunkt. Dalen (2004) omtaler spesielt fem områder: krav om samtykke, krav om å informere, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse og hensynet til svakstilte grupper. De to siste er ikke relevant for dette prosjektet.

Alle de seks respondentene deltok frivillig i denne undersøkelsen og gav frivillig fra seg de opplysninger som fremkommer i studien. De ble også informert om at de til enhver tid kunne avbryte sin deltakelse dersom de ønsket det, men ingen valgte å benytte seg av den muligheten. Som nevnt i punkt 3.5 snakket jeg en del om målsetningene med studien i forkant av selve intervjuet. Jeg forklarte også at resultatene skulle presenteres i form av en masteroppgave. Konfidensialiteten er kanskje spesielt viktig her fordi jeg møtte respondentene mine ansikt til ansikt. Jeg forsikret dem om at opplysningene som fremkom ville bli behandlet fortrolig, og alle respondentene gav uttrykk for at de følte seg komfortable i forhold til konfidensialiteten. Allerede i transkripsjonene ble respondentene som sagt anonymisert.

## Kapittel 4

### Læreplanen som utgangspunkt for klasseromsvirksomheten

*” There are as many worlds as there are ways to describe them”*

*(Nelson Goodman i Eisner, 1994)*

#### 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg i hovedsak se på forholdet mellom læreplanen (L97) som et offisielt dokument og lærernes oppfatning og gjennomføring av fagforståelsen i denne. Gjennom dette kapitlet vil jeg analysere og kategorisere respondentenes oppfattede og iverksatte fagforståelse. Hovedfokus vil derfor ligge på forholdet mellom den formelt vedtatte, den oppfattede og den iverksatte læreplan. Til slutt ser jeg på forholdet mellom forståelse og iverksetting av læreplanen og eget livssyn. Jeg trekker dermed opp en forståelsesramme som er delt i fire hoveddeler:

1. Den formelle læreplanens målformuleringer, som skal danne basis for hvordan lærerne formidler fagene, og som derfor ikke direkte er teori.
2. Hvordan respondentene oppfatter fagforståelsen i det formelle dokumentet.
3. Hvilken fagforståelse respondentene iverksetter i klasserommet.
4. Forholdet mellom oppfatning og iverksetting av fagforståelse og respondentenes eget livssyn.

#### 4.2 Den formelt vedtatte læreplan: den generelle læreplanen av 1993

Vi har hatt flere og til dels svært forskjellige læreplaner i Norge opp gjennom tidene. Kunnskapsløftet (L06) er nå i ferd med å implementeres i skolene og skal erstatte L97. For faget Religion og etikk i videregående skole er dette først en realitet høsten 2007, men og i KRL- faget er L97 så innarbeidet og kjent at det er mest hensiktsmessig å benytte L97 som den formelt vedtatte læreplan for denne studien.

Det legges i vårt land ned mye arbeid i å utarbeide læreplanens generelle del. Den generelle delen skal vise lærere og andre de konsekvenser skolens formålsparagraf får for virksomheten i skole og klasserom. Gjennom denne delen av læreplanen søker myndighetene å løfte frem

prinsipper som de forventer skal være retningsgivende for skolens og lærernes arbeid med barn og unge (Engelsen, 1993).

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring ble vedtatt i 1993. Den fullstendige læreplanen som gjaldt fra høsten 1997 bestod av tre deler (Imsen, 2006):

1. Den generelle læreplanen av 1993
2. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (den såkalte Broen)
3. Læreplaner for fag

Fagplanene er forankret i den generelle delen av læreplanen, og skal derfor ses i sammenheng med denne, i det følgende vil jeg derfor konsentrere meg om fagplanene<sup>9</sup> for Religion og etikk<sup>10</sup> og KRL<sup>11</sup> slik disse fremstår i L97.

#### **4.2.1 Den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk og KRL**

Den fagspesifikke delen av læreplanen har også en generell del. I fagplanen omtales de overordnede målsetninger i faget i første kapittel. Når man leser de innledende faglige begrunnelsene i fagplanen, ser man at de består av svært generelle, vide og vage formuleringer. Disse kan dermed lett tolkes i ulike retninger. I fagplanens andre kapittel oppsummeres, og i noen grad presiseres, de felles målene.

For faget Re heter det at (L97):

Elevene skal

1. ha kunnskaper om noen levende ikkekristne religioner og religiøse retninger
2. ha kunnskaper om kristendommen
3. ha kunnskaper om etikk, ikke religiøse livssyn og noen filosofiske problemstillinger
4. ha innblikk i hvordan ulike religioner og livssyn uttrykker seg gjennom bildende kunst, musikk, litteratur og arkitektur
5. ha innsikt i og kunne drøfte etiske problemstillinger med utgangspunkt i prinsipiell etikk

---

<sup>9</sup> I det følgende vil begrepene fagplan og læreplan brukes om hverandre, men begge henspiller på fagplanene i KRL og Re som igjen er forankret i den generelle delen av læreplanen.

<sup>10</sup> Av praktiske hensyn vil Religion og etikk i fortsettelsen forkortes til Re

<sup>11</sup> Kristendoms kunnskap med religions og livssynsorientering.

6. kunne sammenligne sentrale momenter i religiøse og sekulære livssyn
7. utvikle erkjennelse av menneskets moralske ansvar, søke etter sannhet og gjøre etisk bevisste valg
8. utvikle evnen til å forstå og respektere religiøse, livssynsmessige og etiske verdier
9. utvikle egne meninger og holdninger i eksistensielle og etiske spørsmål og kunne begrunne egne valg i dialog med andre mennesker

I KRL har opplæringen i faget som overordnet mål (L97):

1. At elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning
2. At elevene skal bli fortrolig med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på
3. At elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelse som levende kilde for tro, moral og livstolkning
4. Å fremme toleranse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål
5. Å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling

Som jeg tidligere har vært inne på<sup>12</sup> er det fra politisk hold intensjonen at fagene i dag skal ha en mer religionsvitenskapelig og sosialantropologisk forankring, og at KRL og Re derfor skal være ikke-konfesjonelle skolefag på lik linje med andre skolefag, dette som et ledd i å møte den økende livssynspluraliseringen i samfunnet. Like fullt ser vi at selv om de fagspesifikke formuleringene er konkretisert i noe større grad, er også disse målene ganske åpne og ikke minst pretensiøse. Som jeg ovenfor har forsøkt å illustrere, er verken den generelle eller den fagspesifikke delen av læreplanen utformet slik at lærerne slavisk kan følge den. Med henvisning til de faglige begrunnelsene kan man dermed formulere ulike mål for faget og velge til dels svært ulikt faglig innhold, noe som gjør at faget i læreplanen kan romme ulike fagforståelser. Jeg vil derfor i det følgende ta fatt på de ulike respondentenes subjektive forståelse av målformuleringene i den formelle læreplanen.

---

<sup>12</sup> Se punkt 1.3 for nærmere redegjørelse av fagenes utdanningspolitiske utvikling.

### 4.3 Den oppfattede læreplan: mellom ideal og virkelighet

I henhold til Goodlad (1979) har den oppfattede læreplan to dimensjoner:

1. Oppfatningen man har av læreplandokumentet som sådant
2. Fortolkningen av innholdet i læreplanen

#### 4.3.1 Respondentenes oppfatning av læreplandokumentet

Respondentenes oppfatning av læreplandokumentet viste seg å være svært ulikt. Tre av respondentene: Pål, Øystein og Trond, var svært positive til læreplanen, mens Berit og Håkon hadde en mer kritisk holdning. Tore derimot hadde ikke så mange synspunkter på læreplanen i det hele tatt. Det viste seg også å være en viss sammenheng mellom respondentenes syn på fagplanen og hvordan de velger å involvere eller bevisstgjøre elevene med hensyn til fagplanens målsetninger. Berit sier:

Det er litt sånn harselas over lærere, bare gi oss nye læreplaner så skal vi undervise etter dem. Og da vil jeg gjerne skryte litt av det jeg sa innledningsvis: Jo høyere utdanning du har, jo høyere fagkunnskaper du har selv, jo lettere er det å forstå en fagplan. Og derfor er jeg mer opptatt av å dekke fagplanens reelle behov og få inn mitt eget underveis, slik at de skjønner tingene.

Berit synes det er altfor mye historiestoff i fagplanen. Hun er såpass engasjert i det hun mener er en for historisk tilnærming i fagplanen, at hun har gått til det skritt å skrive en klage til departementet. Berit velger å informere elevene om læreplanens målsetninger hver høst, når undervisningen i faget starter, fordi hun føler det er pålagt henne.

Tore er også litt reservert i forhold til fagplanen, og mener at den inneholder altfor mange detaljkunnskaper om de ulike religionene. Tore regner detaljkunnskaper om de ulike religionene som "bortimot uinteressant". I motsetning til Berit som hadde satt seg svært godt inn i fagplanen, og på bakgrunn av dette stilte seg kritisk til innholdet ovenfor departementet, utviste Tore en mer løselig tilknytning til det formelle dokumentet. Dette kan illustreres ved hjelp av en situasjon som oppstod et stykke inn i intervjuet, da jeg stilte Tore spørsmål om hvordan han synes faget fremstår i L06 i forhold til L97. Samtalen utviklet seg slik:

T: Men L97 er jo ikke vi berørt av!

E: Jo da, det er jo den nåværende læreplanen.

T: Det har jeg aldri visst! Jeg trodde det var reform 94 vi forholdt oss til!?

På spørsmålet om han snakker med elevene om læreplanens målsetninger svarer Tore:

Nei absolutt ikke. Det anser jeg som totalt meningsløst.

Implementeringen av L97 var en lang og kompleks prosess. Det at Tore her tilsynelatende ikke viser noe kjennskap til L97 kan muligens tilskrives kompleksiteten i prosessen, og sier ikke nødvendigvis noe om hvor fortrolig han er med det faktiske innholdet i L97.

Den som var aller mest kritisk var likevel Håkon. I motsetning til Berit synes han faget er for lite kunnskaps- og faktaorientert og at en historisk tilnærming i faget burde vært mer eksplisitt nedfelt i fagplanen. Han er også dypt uenig i den kvantitative skjevheten som ligger i faget, til fordel for kristendommen. Han anser denne skjevheten som ”uakseptabel i en skole der det skal være objektivitet i undervisningen”. Håkon synes å mene at en kvantitativ skjevhet undergraver skolen som en inkluderende institusjon. På spørsmål om han snakker med elevene om fagplanens målsetninger sier Håkon:

Jaaaa...det har jeg gjort fordi...altså du skal ha en retning for det du gjør, og du må jo til en viss grad være lojal. Men dermed er det ikke sagt at jeg gir uttrykk for å være enig i alt som står i læreplanen, overfor elevene. Det gjør jeg ikke. Det er ting i læreplanen som kunne vært annerledes etter mitt syn.

Pål og Øystein er relativt fornøyd med fagplanen i L97, og begge synes den innholdsmessig danner et variert og godt faglig undervisningsutgangspunkt. De synes også det er viktig å informere elevene om fagplanens målsetninger. For eksempel sier Pål:

Jeg snakker mye med elevene om målsetningene i fagplanen. Jeg vil at de skal være bevisst på at det er en grunn til at vi driver med det vi gjør. Ofte har skolebøkene beskrivelser av de ulike målene, det pleier jeg å vise til elevene. Så sier jeg at nå gjør vi dette på grunn av de og de målene.

Trond på sin side oppfatter fagplanen mer som et legitimeringsgrunnlag opp mot det elevene selv ønsker å lære. Han uttrykker for så vidt en positiv innstilling til læreplanen, men mener det er en svakhet at den er for omfattende, og at det derfor blir umulig å komme gjennom alle målene. Trond er den som inviterer til sterkest elevmedvirkning av alle respondentene:

Når elevene kommer om høsten spør jeg dem: Hva har dere lyst å lære i dette faget? Så ber jeg dem skrive det ned. Deretter deler jeg ut læreplanen til dem og spør om de finner det de har



lyst til å lære om i læreplanen. Det finner de jo alltid for læreplanen dekker jo så og si alt. Da har jeg også skapt en interesse for at dette faget kan ha noe å bety for den enkelte elev. Da opplever de at læreplanen faktisk har betydning for det livet de skal leve. Da får du en funksjonalistisk læreplan. Det er viktig å ha en læreplan som dekket det elevene har lyst å lære om. Men jeg synes L97 er altfor omfattende. Sammen med elevene plukker og herjer jeg med læreplanen. Det eneste problemet med det er jo eksamen... men det løser vi når vi kommer dit.

De seks respondentene har tydelig forskjellige relasjoner til, og oppfatninger av, den formelt vedtatte læreplan som styringsdokument. Dette viser at ikke bare oppfatningen av læreplanen kan være divergerende, men også hvor god kjennskap lærerne har til gjeldende læreplanverk, og i hvilken grad og på hvilken måte de velger å forholde seg til den.

Berit og Håkon omtalte læreplanen i mer eller mindre negative ordelag. De valgte også i liten grad å ha en dialog med elevene om læreplanens målsetninger. Tore synes å forholde seg mer til sin praktiske hverdag og mindre til læreplanverket. Pål, Øystein og Trond derimot viste en mer positiv innstilling til det formelt vedtatte dokumentet. De valgte å bruke den aktivt overfor elevene, og legitimerte undervisningsinnholdet i timene sine mot målene i læreplanen. Som vi har sett er Trond den som går aller lengst når det gjelder elevenes medvirkning. Ikke overraskende utviser altså noen respondenter en positiv oppfatning av det formelt vedtatte læreplandokumentet, mens andre har en mer reservert eller kritisk holdning.

Respondentenes oppfatning av læreplandokumentet henger naturlig nok tett sammen med deres innholdsmessige fortolkning av den, og dermed blir denne todelingen i stor grad et teoretisk skille der delene i praksis kan være vanskelig å holde klart fra hverandre.

#### **4.3.2 Respondentenes innholdsmessige fortolkning av fagplanene i L97**

I henhold til den formelt vedtatte læreplanen, fagplanene for Re og KRL i L97, er de bakenforliggende, overordnede målsetningene at fagene skal bidra til at elevene utvikler selvstendighet og identitet i religiøse og livssynsmessige spørsmål. Fagene skal videre fremme toleranse, motvirke fordommer og skape respekt for andres oppfatninger (L97). I tillegg kommer en del mer fagspesifikke målsetninger som også kan forstås og vektet ulikt. Den innholdsmessige fortolkningen av læreplanen blir dermed, som nevnt, knyttet til den fagforståelsen respondentene leser ut av det formelle dokumentet. Det viste seg å være stor samstemmighet blant respondentene i forhold til hvilken fagforståelse de oppfattet ut fra læreplandokumentet.

Berit mener at læreplanmakerne som har kommet frem til målformuleringene i L97, har hatt som utgangspunkt at elevene er religiøse og at intensjonen bak formuleringene, fra læreplanmakernes side, derfor er å gjøre elevene til kritisk tenkende individer. Berit hevder at dette er feil vinkling fordi elevene ikke i utgangspunktet er religiøse, tvert imot er de det Berit betegner som ”religionsfremmed”, hun sier:

Så lenge elevene er religionsfremmed så må de inn å forstå tankegangen, de må skjønne forholdet mellom abstrakt og konkret og de må inn og skjønne en teosentrisk virkelighet og faktisk en teokratisk virkelighet...slik at det er mange begreper vi må inn og lære dem for at de i det hele tatt skal kunne bruke både læreboken og fagplanen. Så jeg tror de (departementet) tror at våre elever skjønner hva religion er, men det gjør de ikke. Jeg kan gi et lite eksempel på det: Jeg kom inn her en time og så sa jeg at jeg hørte på andakten på vei oppover i bilen i dag og så kommer det en hånd opp...og dette er tredje klasse på videregående skole...hva er en andakt? Og så spør jeg da, klok av skade, hvor mange er det som ikke vet hva en andakt er? Det var halvparten av klassen. Så gikk jeg inn i neste klasse og spurte hva en andakt er. Det var kun halvparten som visste. Så nå holder vi på med et prosjekt om andakt. Så fremmed er de!

Berit utdyper sitt synspunkt ytterligere når hun ble konfrontert med spørsmålet: Hva tror du er intensjonen med at elevene skal ha både et utenfra og et innenfra- perspektiv? Berit svarer:

Det er fordi jeg tror Departementet er så naiv at de tror elevene har et innenfraperspektiv, og så skal de utdanne dem til å være kritiske utenfra, men der tar de helt feil! Fordi innenfra er basisen, og når du ikke har basisforståelsen av en ting så kan du ikke drive med kritikk. Da blir det bare synsing!

Berit oppfatter klart at målformuleringene legger opp til en deskriptiv og historisk fremstilling i faget. Trond, Øystein, Tore og Pål viser lignende oppfatninger av fagforståelsen i L97. Øystein uttaler:

Det skal jo være et allment fag, i den forstand at faget ikke direkte skal være i noen spesifikk tros ånd, men det subjektive aspektet vil nok komme frem.

Tore og Pål går ennå lengre i en vitenskapelig retning, og fokuserer på det de begge beskriver som et krav om ”objektivitet” i sin fagforståelse. Tore sier for eksempel:

Slik jeg tolker faget så er det kunnskapsformidling på lik linje med alle andre fag i skolen. Derfor er det viktig at du som lærer ikke legger noe normativt i det. At du i størst mulig grad prøver å betrakte det objektivt: sånn er kristendom, sånn er hinduisme uten at du i og for seg legger noen føringer for hvordan elevene skal oppfatte verken kristendom eller hinduisme. Det er jo basert på religionsvitenskapen og...som teolog sier du: Gud eksisterer. Som religionsviter sier du: det vet vi ikke noe om. Sånn at... det synes klart for meg at det faget vi

skal undervise i skal være livssynsnøytralt. Men at religion er viktig for folk det er helt opplagt, derfor bør vi undervise om det.

Håkon er den som skiller seg mest ut i dette materialet. I likhet med Tore og Pål er også han opptatt av at faget skal formidles objektivt. Håkons oppfattede læreplan er dog ganske annerledes enn de fem andre respondentenes. Han mener faget, slik han leser det ut fra fagplanen, har for stort fokus på trosdimensjonen. Dette kan illustreres ved en situasjon som oppstod når Håkon ble stilt spørsmålet: ”Et av læreplanens mål er at elevene skal stimuleres til medopplevelse, samtidig som de også skal være kritiske. Hvordan tolker du denne målsetningen”? Håkon svarte:

Det heter seg vel i læreplanen at elevene bør få utvikle sin egen identitet og styrke sin trosdimensjon eller noe sånt. Men for meg blir det komplett umulig i et fag der det skal sitte både kristne, muslimer, hinduer og humanister...altså det går bare ikke an! Denne trosdimensjonen må trekkes ut, det er en privatsak som hører hjemmet til. For meg er denne målsetningen uakseptabel. Jeg godtar den rett og slett ikke! Den hører ikke hjemme i en skole der det skal være objektivitet i undervisningen. Det skal være en inkluderende skole, derfor går det bare ikke!

Håkon er også svært skeptisk til at fagplanen legger opp til en kvantitativ favorisering av kristendommen. Denne favoriseringen er noe av grunnen til at han mener trosdimensjonen har fått for stor plass. Han begrunner dette slik:

Det står at all undervisning i faget skal være kvalitativ lik, men det er noe som heter kvantitet, og når det blir så mye av en ting så blir det kvalitativt tilslutt. For det du nødvendigvis hører mest av, det må jo være mest mulig rett? Man kan ikke ha 55% kristendom, selv om jeg vet at det er den rådende religion i samfunnet vårt. Noe hører hjemmet til og det er trosdimensjonen. Så det sier seg selv at den kristne formålsparagrafen må bort! Når du tenker på at de fleste religionslærere i tillegg er kristne, så tåler ikke dette faget egentlig dagslys altså!<sup>13</sup>

Som jeg ovenfor har forsøkt å illustrere har Øystein, Pål, Trond, Tore og Berit langt på vei sammenfallende fagforståelser. De oppfatter alle at faget, slik det er beskrevet i L97, er et deskriptivt, orienterende faktafag tungt forankret i religionsvitenskapen og sosialantropologien. I motsetning til de tre andre, som hevder at en slik fagforståelse ikke bare er riktig, men faktisk tvingende nødvendig i dagens demokratiske, pluralistiske samfunn, er Berit og Øystein mer kritisk til den. Som nevnt har Berit såpass store motforestillinger mot den fagforståelsen hun leser ut av det formelle dokumentet at hun har skrevet et kritisk brev til

---

<sup>13</sup> Selv om det er kvantitative ulikheter i Re-faget også, er det spesielt for KRL-faget at kristendommen skal utgjøre så mye som 55% av undervisningstiden.

departementet. Selv om de fem har divergerende oppfatninger om hvorvidt fagforståelsen de oppfatter er fruktbar eller ikke i dagens samfunn, er altså selve fagforståelsen nokså lik.

Øystein, Pål, Trond, Tore og Berit uttrykker alle en fagforståelse som jeg føler best kan beskrives med terminologien deskriptiv religionsvitenskap. Slik jeg definerer begrepet deskriptiv religionsvitenskap i denne studien, innbefatter det at fagstoffet generelt, og de ulike religionene spesielt presenteres for elevene ut fra en beskrivende forståelse. Selv om de ulike religionene er bygget opp om noe usynlig, er de religiøse uttrykkene både synlige og mangfoldige. En fagforståelse i tråd med deskriptiv religionsvitenskap blir da å betrakte, beskrive og kritisk reflektere over disse religiøse uttrykkene. Innenfor en slik fagforståelse er det nærliggende at man også kan presentere andre forklaringer på fenomener og sammenhenger enn de som blir gitt innenfor religionene. Det ligger også i begrepet at det undervises på kvalitativt samme måte i alle religionene som presenteres, og at man ikke tar stilling til de ulike religioners sannhetskrav. I tråd med en slik fagforståelse studeres religionene utenfra.

Håkon derimot oppfatter at fagtilnærmingen i det formelle dokumentet har for mye av trosdimensjonen i seg. Han forstår det slik at faget er preget av det jeg vil karakterisere som normativ teologi. Det ligger i ordet at dette sier noe om hvordan det bør være, det er med andre ord en preskriptiv fagforståelse. Her sier man noe om hva som er den rette lære. Dette er dermed et innlevelsers-perspektiv, hvor religionen studeres innenfra. I tråd med en slik fagforståelse søker man å forstå de religiøse uttrykkene og deres betydning slik de fremstår og oppleves av de troende, på religionens egne premisser. Man inntar her et visst religiøst og verdimesig ståsted i undervisningsinnhold og praksis, og benytter en sammenlignende, komparativ undervisningsform i forhold til andre religioner og livssyn. Håkon oppfatter at kristendommen ses på som den rette lære i det formelle dokumentet.

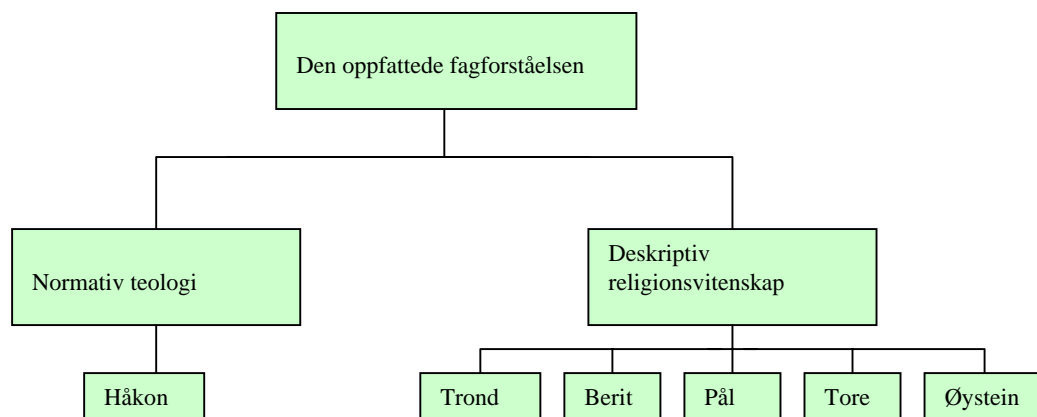
Jeg vil her presisere at jeg ikke mener at teologien i seg selv utelukkende er normativ, jeg mener heller ikke at religionsvitenskapen i sitt vesen utelukkende er deskriptiv. Kategoriene normativ teologi og deskriptiv religionspluralisme brukes her fordi de fanger opp viktige nyanser som jeg mener er betegnende for disse seks lærernes oppfatning av læreplandokumentet. Kategoriene søker *ikke* å uttrykke noe om religionsvitenskapens og teologiens normative og deskriptive aspekter på en generell basis, men brukes her som en

betegnende forenkling i forhold til respondentenes oppfatning av læreplandokumentet. Disse kategoriene er her valgt for å forsøke å forklare en komplisert virkelighet.

Det er klart at både teologien og religionsvitenskapen kan inneha både normative og deskriptive aspekter. Det har for eksempel lenge hersket en konsensus om at religionsvitenskapen som disiplin ikke tar stilling til sannhetskravene i de enkelte religioner, men at spørsmålet om tro og sannheten ligger utenfor fagets rammer og at faget derfor har en deskriptiv tilnærming. Jeg vil hevde at bildet er noe mer komplekst og nyansert enn som så. Det har i religionsvitenskapen vært vanlig å forklare religiøse fenomener ut fra for eksempel menneskets behov for å skape trygghet og mening. Idet man velger å forklare religiøse fenomener ut fra ikke-religiøse forhold, har man implisitt tatt stilling til sannhetskravene. Man kan dermed diskutere om en religionsvitenskapelig fagforståelse i sitt vesen er normativ og ikke deskriptiv. Dette er derimot aspekter som i stor grad berører forhold ved den ideologiske læreplan, og blir dermed ikke gjort til gjenstand for drøfting i denne oppgaven.

Selv om Berit og Håkon leser ulik fagforståelse ut av L97, har de det til felles at de begge står i sterk opposisjon mot sine respektive fagforståelser. Øystein, Pål, Trond og Tore har sammenfallende fagforståelse som Berit, men i motsetning til henne mener Pål, Trond og Tore at en slik fagforståelse er riktig og nødvendig i vårt religions- og livssynspluralistiske samfunn. Øystein er litt vagere i sin kritikk mot fagforståelsen enn Berit, og danner et slags mellomstandpunkt mellom henne og Pål, Trond og Tore. Oppsummerende kan funnene fremstilles slik:

Figur 4.1 Skjematisk fremstilling av respondentenes fagforståelse slik de oppfatter den ut fra den formelle læreplanen.



#### 4.4 Den iverksatte læreplan: klasseromsvirksomheten

Det sier seg selv at det er en utfordring for lærerne å konkretisere og realisere den sentralt gitte læreplanen med dens tilhørende fagplaner. Selv om respondentene har en relativt enhetlig oppfatning av fagforståelsen i L97, har Håkon en innholdsmessig fortolkning som skiller seg sterkt fra de fem andre<sup>14</sup>. Læreren står derfor i en viktig mellomstilling mellom staten og elevene. Et av de aller første spørsmålene informantene ble konfrontert med omhandlet *deres* hovedmålsetninger med religionsundervisningen. Spørsmålet genererte følgende svar:

Tore: Jeg har to hovedmålsetninger. Det ene er at de skal få et nyansert bilde av hva religion er. Islam er ikke en ting, Kristendom er ikke en ting osv. Vise at det er mangfold og at uenighetene internt kanskje er større enn mellom religioner. Det andre er at elevene skal se den betydningen religionen har for individet og samfunnet. Jeg er opptatt av en allmenn forståelse av religioner, ikke detaljer om de ulike religionene fordi det anser jeg som bortimot uinteressant.

Pål: Å få alle elevene til å bli tolerante overfor andre trosretninger og folk som er religiøse.

Trond: At elevene skal få møte andre menneskers tenkning omkring livets viktigste spørsmål.

Berit: At de skal forstå hva faget egentlig dreier seg om, og at det kan ha betydning for både enkeltindividet og samfunnet fordi man i et slikt skrekkscenario, som jeg pleier å fortelle dem da, hvor religionen lenge har vært en utposning på samfunnet men hvor den nå eter seg inn igjen i samfunnet, vil en kanskje på stortingsvalget om 15-20 år få en religiøs gruppe opp mot en sekulær gruppe. Og da vil kanskje de religiøse partiene ha slått seg sammen med muslimer, hinduer, new agere og alt mulig...you name it! Jeg vil være tro og sann mot meg selv og faget.

Øystein: Jeg vil etterlate noen holdninger og verdier.

Håkon: Min hovedmålsetning er å få elevene til å tenke konstruktivt og kritisk. Jeg pleier å si at de umulig kan ha funnet ståstedet sitt ennå...jeg fant det ikke selv før jeg var ca 30 år og det var mye tankearbeid bak det.

Ovenfor har jeg beskrevet et spekter i *respondentenes* oppfatning av fagets hovedmålsetning. Det viste seg å være en tett sammenheng mellom respondentenes syn på hva som var viktig i faget, og den fagforståelsen de iverksatte. I det følgende vil jeg gå mer detaljert inn på deres respektive synspunkt.

---

<sup>14</sup> Dette kan delvis ha sammenheng med at faget KRL har større fokus på kristendomsdelen enn RE har.

Ut fra hva han mener er sentralt, iverksetter Tore et religionsfag med fokus på inter-religiøs pluralitet og de samfunnskonflikter som kan oppstå i kjølvannet av dette. Hans fagforståelse er tydelig forankret i religionssosiologien<sup>15</sup> med sin vektning på religionens betydning for individ og samfunn. Han mener at dersom faget skal virke toleransefremmende, slik målformuleringen er i det formelle dokumentet, kan han ikke ha noe særlig fokus på de ulike religioners dogmer. Han begrunner:

Det elevene får vite om kristendom eller islam og sånn, det er så snevert at det kan være med på å forsterke vrangforestillinger og sånt om de ulike religionene. Da virker faget mot sin hensikt slik jeg ser intensjonen med faget. Derfor ser jeg mer på den generelle betydningen religion har for individ og samfunn, på godt og vondt. Jeg snakker altså mer generelt om religion, ikke bare jødedom, kristendom osv.

På spørsmål om hvordan han legger opp undervisningen når han skal undervise om bibelkunnskap svarer Tore:

Jeg legger ikke vekt på detaljkunnskaper i Bibelen, men de skal ha en mer generell forståelse. Det er modelltenkning. Den generelle tankegangen er mulig for dem å huske. Så pleier jeg å vise dem hvordan evangelistene bruker det gamle testamentet som argument for at Jesus må være Messias. Jeg pleier ofte å gå gjennom de apokryfe tekstene også. Vi har lest enkelte av de apokryfe skriftene noen ganger.

På samme spørsmål sier Pål:

”Jeg legger vekt på en bred, grundig historisk innføring i Bibelen. Hvordan den oppstod, tar for meg de apokryfe skrifter og viser den lange kampen og utviklingen mot kanoniseringen. Prøver å vise elevene den prosessen der. Jeg legger mest vekt på en historisk-kritisk tilnærming og viser at bibelen er mer et samfunns- og kulturprodukt enn et religiøst produkt”.

Hvis vi oppsummerer kan vi si at både Tore og Pål iverksetter et religionsfag med vekt på en religionssosiologisk fagforståelse.

Trond setter menneskets tenkning og hvordan mennesket utvikler seg i fokus. Fagforståelsen Trond iverksetter i klasserommet henger nært sammen med religionspsykologien<sup>16</sup>. Han er også opptatt av religionens betydning for identiteten. Han mener:

---

<sup>15</sup> Religionssosiologi er en gren av sosiologien med hovedvekt på religionens plass i samfunnslivet. Dette kan innebære både et fokus på religionens betydning for individet, eller et mer generelt fokus på religionens plass i samfunnets struktur.

<sup>16</sup> Religionspsykologi er en gren av psykologien som spesielt befatter seg med å undersøke og beskrive det psykologiske grunnlaget for religion og religiøst liv.

Faktastoffet om religion kan de for så vidt lære seg andre steder. Men det er viktig at elevene får en forståelse for hvordan andre tenker. For andre menneskers tenkesett, og hvilken rolle religionen har i forhold til det. Det synes jeg er viktig, ikke det at de setter seg ned og leser noe i Koranen eller Bibelen, det kan de jo gjøre i andre settinger. Men jeg mener det er min jobb å anrette en møtefunksjon mellom elevene og de ulike religionenes måte å tenke på. Jeg er vel egentlig veldig opptatt av den psykologiske siden.

Trond, Tore og Pål iverksetter alle en fagforståelse som innebærer en beskrivende undervisningspraksis. Berit på sin side, har en helt annen fagforståelse. Hun mener det er en fordel å ha et personlig kristent ståsted når man skal undervise i Religion og etikk:

Det du lager som teori blir aldri bra hvis ikke du forstår den innenfra. Du kan gjerne undervise i faget på en akademisk måte, men da mister du spennvidden i materialet, og da mister du de som skal forstå deg sin forståelse. Da blir det en matematisk fremstilling av faget. Teologien er derfor den viktigste delen fordi det er den som måler verdiene våre. Der lærer du Gud å kjenne, og når du lærer Gud å kjenne så lærer du Jesus å kjenne, og når du lærer Jesus å kjenne så lærer du deg selv å kjenne, og når du lærer deg selv å kjenne så lærer du andre mennesker å kjenne.

Berit oppgir det å være sann og tro mot seg selv og faget som en viktig målsetning med hennes undervisning. På spørsmål om hun kunne utdype dette litt svarte hun:

Det å ikke være redd for å være synlig, ikke være redd for å bli misforstått, ikke være redd for å ta debatter, være fanatisk hvis det trengs... en elev sa til meg engang: Du er helt fanatisk. Ja svarte jeg, jeg er fanatisk.

Berit opplever å ha en del konflikter med elevene sine. Men hun mener at dette er en naturlig konsekvens av å undervise i religionsfaget:

Det er vel det faget du er mest frontfigur i, fordi elevene stiller deg til ansvar for alt det som har skjedd i kirkens historie opp gjennom alle år, og de stiller deg til ansvar for alt det gale de ser kristendommen har gjort i samfunnet.

Øystein sitt hovedmål er å etterlate noen holdninger og verdier, og det ble klart i løpet av intervjuet at disse holdningene og verdiene var fundamentert i den kristne tro. Øystein iverksetter dermed en fagtilnærming som til en viss grad er sammenfallende med Berit sin, selv om han tilsynelatende er mindre direkte enn henne i sin kristne undervisningsvinkling:

Jeg tror ikke at noen religionslærere mener at elevene skal internalisere ett eller annet livssyn eller en eller annen religion ut fra de relativt få timene vi har til rådighet. Det tror jeg er å



legge lista for høyt. Men jeg tror nok at elevene tydelig merker hvor jeg står. Man kan liksom ikke sette seg utenfor der man selv står, så det sier seg vel selv at stoffet blir ulikt presentert, men jeg prøver jo å gi et korrekt bilde av humanisme, islam osv også. Jeg er jo bare meg selv, jeg kan ikke være annerledes enn det jeg er. I tidligere tider hadde jeg folk fra kristne sammenhenger som kom her og presenterte kristendommen mer subjektivt. Men det ble sånn at administrasjonen kom inn og sa: Du får ikke ha evangeliesenter i klassen. Da tapte jeg vel motet litt. Administrasjonen hadde fått signaler om at det var litt vel mye forkynnelse, men jeg tror ikke noen elever tok skade av det akkurat.

Både Berit og Øystein legger vekt på at elevene skal lære seg deg de omtaler som ”grunnleggende kristne dogmer”. Øystein sier blant annet at han synes det er viktig at elevene lærer seg de ti bud.

Når det gjelder den iverksatte læreplanen skiller også Håkon seg klart fra de andre respondentene. Han er veldig klar på at religion er en privatsak, og at hans hovedmålsetning er å få elevene til å tenke det han betegner som ”konstruktivt-kritisk”. Han har en sterk kunnskapsorientert og samtidig svært religionskritisk undervisningstilnærming:

Jeg er ganske utfordrende og stiller spørsmål underveis, prøver å få elevene til å tenke. Jeg er ikke så sikker på at alle religionslærere ville synes det var greit. Jeg har vært veldig utfordrende i min undervisning, så sterkt at elevene har reagert. Men det har jo fortrinnsvis vært elever som står på kristen grunn, men jeg har sagt klart og tydelig at slik som jeg underviser skal det undervises, fordi jeg utfordrer dere og skal ha dere til å tenke konstruktivt.

På spørsmålet om hva som er hans undervisningsideal i faget svarer Håkon:

Jeg ville jo hatt et helt annet fag. Jeg ville hatt et fag som man kanskje kalte for Etikk. En universell etikk som ikke hadde noen trosdimensjon i seg fordi det hører ikke en offentlig skole til som skal ta imot elever fra så mange leirer. Jeg ville hatt et rent etisk-filosofisk fag med utgangspunkt i menneskerettighetene der du utfordrer og stimulerer elever til å tenke konstruktivt-kritisk og engasjert...så du følte at oi, her er et menneske som er på vei til ett eller annet.

E: Mener du dermed at du vil ha det religiøse aspektet helt bort fra faget?

H: Ja det gjør jeg.

Håkons iverksatte fagforståelse synes jeg godt kan beskrives med begrepet deskriptiv/normativ filosofi. Teologien spør hvem Gud er, filosofiens spørsmål har alltid vært hva virkelighet er. Med en deskriptiv/normativ filosofisk fagtilnærming mener jeg her en tilnærming der virkeligheten studeres uten en religiøs tro, men med en sterk interesse for

etikk. Fagtilnærmingen er deskriptiv idet den søker å beskrive religiøse fenomener utenfra, og den er i tillegg normativ fordi dens utgangspunkt så tydelig er at Gud som fenomen ikke eksisterer. Håkon er i sin fagtilnærming så religionskritisk at det tenderer mot en negativ holdning mot religioner generelt, og som i dette tilfellet, kristendommen spesielt. En deskriptiv/normativ filosofisk fagforståelse er beslektet med begrepet deskriptiv religionspluralisme i den forstand at man søker å beskrive religiøse fenomener ut fra ikke-religiøse forhold, men den deskriptiv/normative filosofien er mer eksplisitt i sitt ateistiske utgangspunkt, og går i denne studien atskillig lengre i henhold til det religionskritiske aspektet.

Som vi ser er divergensen i fagforståelsen i den iverksatte læreplan vesentlig større enn den er i den oppfattede læreplan. Blant våre 6 respondenter, finner vi tydelig 3 ulike iverksatte fagforståelser. Disse har jeg valgt å kategorisere som normativ teologi, deskriptiv religionsvitenskap og normativ/deskriptiv filosofi. Dette er hovedkategoriseringer som igjen kan inndeles i ulike underkategorier.

Berit og Øystein har jeg klassifisert i kategorien normativ teologi. De har en kristen vinkling i sin undervisningspraksis, Berit kanskje ennå tydeligere enn Øystein, og de legger begge vekt på at elevene skal kunne det de anser som sentralt kristent lærestoff, som for eksempel ulike salmer og de ti bud. Deres gjennomgang av andre religioner bærer preg av et komparativt syn der andre religioner ofte sammenlignes med kristendommen. Faget de presenterer gjennom sin klasseromsvirksomhet har jeg derfor valgt å kalle dogmatisk kristendom. På helt motsatt side finner vi Håkon som har en svært religionskritisk undervisningstilnærming. Han setter humanistiske verdier og humanetikk svært høyt, og mener at grunnlaget for undervisningen i faget bør være menneskerettighetene. Han er svært kritisk til mange av religionene fordi han mener de bryter med grunnleggende prinsipper i Menneskerettighetserklæringen. Faget Håkon iverksetter har jeg valgt å kalle ateistisk<sup>17</sup> humanisme.

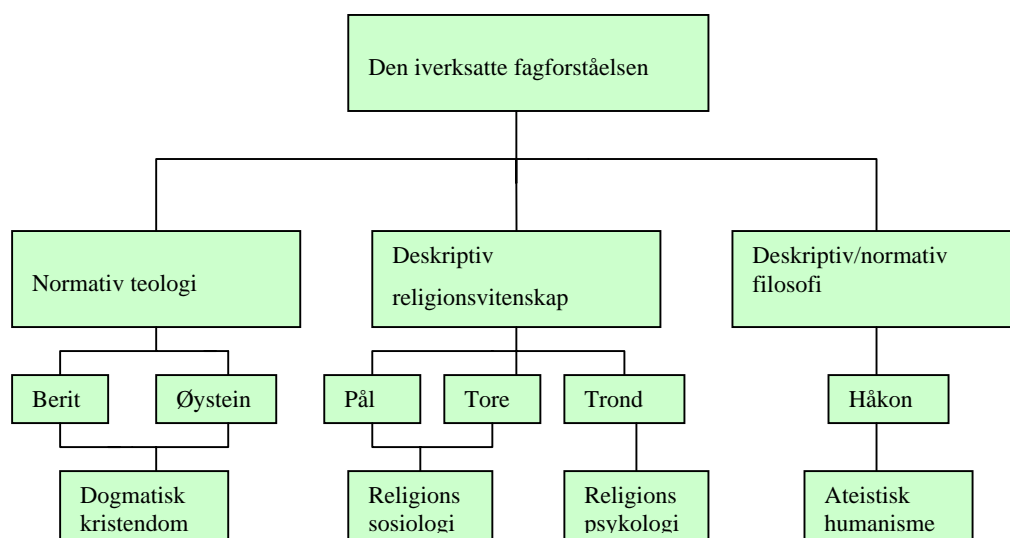
Midt mellom disse ytterpunktene finner vi Pål, Tore og Trond. Deres fagforståelse er knyttet til en deskriptiv gjennomgang i de ulike religionene. De har likevel noe ulikt fokus innenfor kategorien deskriptiv religionsvitenskap. Pål og Tore iverksetter et fag nært knyttet til

---

<sup>17</sup> Ateisme (atheos) kan oversettes med: uten gud, som benekter gudene og lignende. Ateisme som standpunkt vil si å ikke tro på en gud, fravær av gudstro.

religionssosiologi med sitt fokus på religionens rolle for individ og samfunn. Trond derimot har en mer religionspsykologisk vinkling med fokus på det psykologiske grunnlaget for religion og religiøst liv. Ut fra disse seks respondentene har vi med andre ord fått fire til dels svært ulike undervisningstilnæringer: dogmatisk kristendom<sup>18</sup>, religionssosiologi, religionspsykologi og ateistisk humanisme<sup>19</sup>. Oppsummerende kan funnene fremstilles slik:

Figur 4.2 Skjematisk fremstilling av respondentenes fagforståelse slik de realiserer den i klasserommet.



#### 4.5 Oppfatning og iverksetting av læreplan og eget livssyn: lærer og menneske

I arbeidet med å analysere og kartlegge respondentenes oppfatning og iverksetting av den formelle læreplanen, reflekterte jeg ofte over spørsmålet: hvordan velger de ulike religionslærerne å forene sin personlige livsanskuelse med det faglige? Religionslærerne er mennesker med egne eksistensielle spørsmål og egne formeninger, oppfatninger og svar på

<sup>18</sup> Kristendom som tilnærming trenger ikke være dogmatisk i seg selv, men betegnelsen brukes her for den undervisningspraksis som Berit og Øystein iverksetter.

<sup>19</sup> En humanistisk tilnærming trenger ikke å være ateistisk. Ateistisk humanisme betegner her kun den undervisningspraksis som Håkon iverksetter.

disse spørsmålene. Det blir da nærliggende å spørre seg om religionslærernes eget livssyn influerer på deres forståelse og iverksetting av læreplanen?

For Pål og Tore som definerer seg selv henholdsvis som ateist og agnostiker er dette i samsvar med den fagforståelsen de oppfatter ut fra det formelle dokumentet. Berit, Øystein og Trond som alle definerer seg selv som kristne, oppfatter derimot også fagforståelsen som deskriptiv religionsvitenskapelig forankret. Håkon på sin side, som definerer seg selv som livssynshumanist oppfatter en normativ teologisk fagforståelse. Man kan ut fra dette ikke se noen spesiell sammenheng mellom respondentenes egendefinerte ståsted og deres fortolkning av målene i fagplanen.

Som nevnt definerer Pål seg selv livssynsmessig som ateist. Tore definerer seg som agnostiker, men han tror ikke på et liv etter døden. Pål og Tore sin deskriptive undervisningspraksis er derfor i tråd med deres egendefinerte, livssynsmessige ståsted<sup>20</sup>. Håkon er aktiv medlem av Humanetisk Forbund. Han er svært kritisk til religioner fordi han mener religioner virker innskrenkende på menneskets autonomi, og at mange religiøse dogmer strider imot menneskerettighetene. Håkon sin religionskritiske undervisningstilnærming er dermed også samsvarende med hans eget livssynsmessige ståsted. Øystein definerer seg selv som kristen, Berit på sin side definerer seg selv som en liberal teolog. De har begge en kristen forankring i sin undervisning. For Pål, Tore, Øystein og Berit samsvarer dermed deres personlige livsanskuelse med det faget de iverksetter gjennom klasseromsaktiviteten. Trond definerer seg som ”en troende tviler”, han er utdannet teolog og har jobbet ti år som prest. Han mener det er viktig at elevene møter en som står for noe men som samtidig også tviler. Trond har en mer religionspsykologisk undervisningstilnærming, som også kjennetegnes av et deskriptivt utenfraperspektiv, selv om han har et kristent livssyn. I og med at Trond hevder å ha en sterk tvil, ”jeg tviler helt til roten av mitt hjerte” sier han, så er ikke dette funnet så oppsiktsvekkende i seg selv. Det er med andre ord relativt stort samsvar mellom religionslærernes egen livsanskuelse og den fagforståelsen de iverksetter i klasserommet. Likevel er det nok mange andre både strukturelle og personlige faktorer som kan spille inn og ha vel så stor innflytelse på den fagforståelsen respondentene velger å iverksette.

---

<sup>20</sup> Her berører man et aspekt som er knyttet til forholdet mellom respondentenes begrepsbruk og min: min karakteristikk av respondentenes livssyn i forhold til hvordan de definerer egen karakteristikk. Respondentene har i noen grad konkretisert hva de legger i den livssynsmessige begrepsbruken de selv har valgt. Så langt jeg kan se er min karakteristikk av respondentenes livssynsmessige ståsted dermed ikke i uoverensstemmelse med respondentenes forståelse.

Berit og Håkon iverksetter en fagforståelse som helt klart samsvarer med deres personlige livssyn: Berit som kristen og Håkon som livssynshumanist. Jeg ønsker derfor å presentere disse litt mer inngående, for å belyse hvor ulik undervisningspraksisen deres fortøner seg, selv om de forholder seg til to svært sammenfallende fagplaner.

Berit hevder at mange av elevene hennes opplever at den virkeligheten som religionen (kristendommen) representerer er trygg, mens den virkeligheten elevene selv står i er utrygg. Hun mener også at elevene ikke har med seg verdier hjemmefra. Hun sier:

Vi hadde en som kom fra universitetet for å snakke om danning, for meg blir det et problem fordi da forutsetter man at elevene har med seg verdier og tankesett som vi har fått med oss, og det tror vi at de fremdeles har, og det dreier det seg om hele tiden. Men du må inn og lære dem opp igjen, og da er det vanskelig å lære dem...for du kan ikke ta på deg etikk som en kappe. Altså jeg sier at hvis alle kun snakker om etikk men ingen vil innholdsbestemme etikken...alle vil ha etikk. Cupido vil ha etikk, Dagbladet vil ha etikk, VG...men det er ingen som diskuterer hva etikk er. Og skal du ha etikk må du lære det fra du er liten av, for å skjønne verdien av det må du lære det fra du er liten av. Det er veldig vanskelig å begynne å lære en 18-åring at det er noen verdinormer som de kanskje har mistet. Hvis ikke de selv ser, gjennom undervisningen, at oisann dette er kanskje noe av det jeg leter etter i mitt eget liv. Men da må du trå varsomt.

På spørsmål om hva hun legger i begrepet ”forkynnende undervisning” svarer Berit:

Det legger jeg i at jeg med kristendom hovedfag, med akademisk utdanning, vet hva et fag er...og pedagogisk utdanning i tillegg, så jeg vet at hvis jeg må si ting fordi det belyser faget så skal ikke det tolkes av andre som at det er forkynnelse. Og det er noe av det man gjør når man mangler innenfrakunnskapene, så tolker de utenfra at dette er forkynnelse.

Litt lengre ut i intervjuet fortsetter Berit på samme tankerekke:

Hvis jeg i en debatt blir ivrig, så kan det kanskje tolkes som forkynnelse...men igjen må de se...altså de må lære seg å skille mellom sak og den måten du snakker på, fordi det er de utenfra som tolker meg som forkynner, det er ikke jeg som er forkynnende. Og da har de utenfra et ståsted hvor de vil tolke meg som forkynner.

Berit er ikke kritisk til at religionsfaget, som har en fortid som kirkelig fag, i dag har en mer religionsvitenskapelig forankring. Når jeg ber om hennes synspunkt på denne utviklingen svarer hun følgende:

Altså...jeg synes den er god i den forstand at du da på en måte forklarer, igjen tilbake til det teosentriske samfunnet som har ledet til et sekulært samfunn...Jeg ser jo at det var min

generasjon på 1970-tallet som skulle endre alle, altså vi gjorde kosmos om til kaos, og elevene lever i kaos, i et kaotisk samfunn. Så jeg ser at det er viktig at ... jeg er blitt så gammel at jeg siterer noen salmer i ny og ne fordi det er viktig at de i valgets kval skal ha noe å kunne tenke tilbake på, at kanskje var her noe.

Hun fortsetter:

”De (elevene) har jo ikke blitt mindre religiøse, de putter bare andre behov inn i det religiøse behov. Slik at det religiøse behovet står jo der men det fylles med andre ting. Og det er ikke verdier, for eksempel materialistiske verdier, som står når livet butter imot. Og der gjør vi dem en kjempeurett ved at vi ikke tør å si: prøv å forstå disse verdiene. Så siterer jeg en salme: Hvor hen skal jeg meg vende når smertens ild meg brenner? Når gleden hjertet tenner da synger jeg min pris. Jeg går til denne Fader... Men altså hvor skal de i sorgens dypeste smerte og gledens største glede gå hvis livet er komplisert? Så jeg pleier å si at hvis dere virkelig vil høre visdomsord så skal dere gå og høre en preken i kirken, for det er det eneste stedet man får høre virkelig visdom og filosofi og verdisyn”.

Berit blir her veldig tydelig i sin kristne vinkling av faget. Når det gjelder hvordan hun mener religionsfaget best kan imøtekomme den økende livssynspluraliseringen i samfunnet sier hun:

For det første ved at man ikke er redd for den såkalte forkynnerparagrafen, men tør å være tydelig og synlig, og at man møter elevenes spørsmål...og at man sier faktisk at kristendommen og hinduismen er vidt forskjellige. Det er ikke samme Gud, det er ikke samme religion du snakker om! I hinduismen er mennesket i dypet av seg selv guddommelig mens i kristendommen er det dødssynd, eller den største synd, å sette seg selv lik Gud. Og med det mener jeg ikke at Gud er allmechtig eller at Gud er høygud og alt dette her, men det er fordi at mennesket skal se seg selv i relasjon til andre mennesker og det kan du ikke hvis du sidestiller deg med Gud, for da ser du deg selv i forhold til Gud.

Berit hevder at hun prøver å gi elevene ny viten, gi dem hva de mangler. Hun uttrykker flere ganger i løpet av intervjuet sin fortvilelse for elevene som vokser opp i et sekularisert samfunn, og at elevene derfor har mistet noe underveis. Berit referer til det sekulariserte samfunn som ”kaotisk”. Hun mener samfunnet har frarøvet dem grunnleggende verdinormer som kunne gjort livet deres lettere å leve. Hun sier:

Å se dette enormt materialistiske samfunnet som vi lever i og hvor ingenting er hellig lengre, da blir det viktig for meg å forlate litt det veldig liberale teologiske ståstedet, og bli synligere og tydeligere på at dette har ingenting med menneskeverd å gjøre, og at de (elevene) mister sjelen sin.

Berit uttrykker en kritisk holdning til andre religioner enn kristendommen, og sammenligner de andre religionenes verdinormer med kristendommens.

Håkon på sin side er kritisk til alle religioner generelt og kristendommen spesielt. Ett av hans største ankepunkt mot religionsfaget er at det er så personavhengig. Han sier:

Jeg har jo hørt at eldre lærere, som har vært dypt religiøse, si at de underviser som før. Jeg må jo være ærlig og si at jeg lager min vri. Jeg prioriterte så langt jeg kunne å være lojal mot stoffet, og så lage min egen versjon av det. Og det ble nok en del mindre kristendom enn en kristen lærer ville ønsket, og mer etisk refleksjon og den slags.

På spørsmål om hva han mener ligger i begrepet ”forkynnende undervisning” svarer Håkon:

Det må jo være undervisning som skal påvirke elevene i en eller annen retning, og vi vet jo at et sentralt punkt hos de kristne er misjonsbefalingen, og når man i tillegg har en kristen formålsparagraf så blir det lite troverdig at faget skal være så forbasket objektivt.

Håkon har også innvendinger mot at faget har en tradisjonsforankring i kristendommen:

Det mener jeg er helt feil fordi vi har fått et samfunn som etter hvert er blitt så mangfoldig på dette feltet at det blir feil dersom en religion eller ett livssyn skal ha forkjørsrett blant så mange andre. Nå er det alltid vanskelig å miste privilegier, men jeg tror kristenfolket må belage seg på det i fremtiden. Det går den veien. Så jeg vil ha et livssynsneutrale fag jeg, men på ingen måte et verdinøytralt fag slik kristenfolket har lyst å fremstille oss. Er du ikke kristen så har du ikke verdier, men det er jo aldeles feil for det er ingen som har monopol på hva som er godt i livet.

Håkon har en undervisningspraksis som har en noe negativ vinkling på ulike religioner. I enhver religion finner Håkon elementer han ikke kan verken tolerere eller respektere. Han nevner omskjæring som et eksempel, og henviser til at det faktisk er kriminelt. På bakgrunn av dette utsagn kom følgende samtale i gang:

E: Når du nå snakker om omskjæring, mener du jenter eller gutter?

H: Jenter! Det er et eksempel på ting jeg overhodet ikke kompromisser om!

E: Knytter du omskjæring av jenter til noen religioner?

H: Islam for eksempel. Mormonerne har jo hatt det også!

E: Islam?

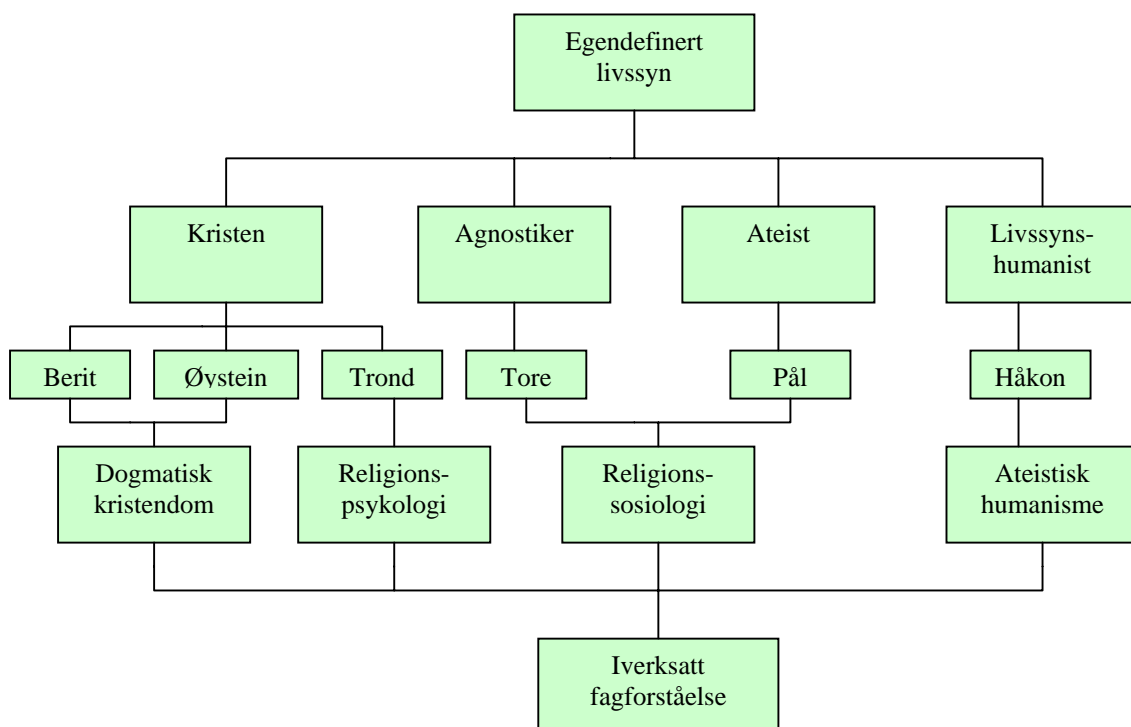
H: Ja de påstår jo det ikke står i Koranen, men hjelpe meg, det må jo være noe med religionen når det foregår. Du kan jo ta omskjæring av gutter, det er å gi en flik av seg for å inngå en pakt med...det er jo religiøst! Jeg kan ikke fatte noe annet! Men det blir jo ofte sånn at det som er godt det hører religionen til, og det som ikke er godt det hører liksom ikke til religionen. Så sorterer man dette her. Men vi får jo være ærlige oppi dette her og se hva som står i stedet for å tolke ting i filler!

Håkon mener at hadde man bare hatt et fag som het etikk i stedet ville man kunne styre unna veldig mange problemstillinger. Men han har noen kritiske innvendinger mot religionenes etikk også:

Det er jo mange kristne som mener at du ikke kan ha etikk uten en absolutt forankring, men det er jo en fallitterklæring at det er trussel om straff og håp om belønning som gjør om du oppfører deg sånn eller sånn. Man trenger ikke en etikk med guddommelig forankring, for meg er det aldeles unødvendig. Nissetull! Du må ha en horisontal dimensjon menneske mellom menneske, ikke en vertikal: du skal. Da har du bare pliktetikken og det er kadaverdisiplin. Lystre ordre og ikke tenke selv. Mens humanisten har konsekvensetikk: jeg gjør ikke ting mot deg fordi jeg ville ikke likt at du gjorde det mot meg. Gjensidighetstanken altså. For meg er det helt tulle å ha en religiøs forankring for etikken.

Han mener også at han selv er i stand til å utfordre elevene mye mer på sentrale områder enn det en religiøs lærer kan. Berit og Håkon har det til felles at deres undervisning tydelig bærer preg av deres eget livssynsmessige ståsted. Det synes også ganske klart at de i tråd med sin verdensanskuelse uttrykker en autensitet som får utslag i to vidt forskjellige fagforståelser. Oppsummerende kan funnene fremstilles slik:

Figur 4.3 Skjematisk fremstilling av respondentenes egendefinerte livssyn og den fagforståelse de velger å iverksette i klasserommet.





## Kapittel fem

### Religionslærer, hvem er du?

*”Everything is simpler than you think and at the same time more complex than you imagine”  
(Johann Wolfgang von Goethe<sup>21</sup>)*

#### 5.1 Innledning

I denne studien har fokus vært rettet mot religionslæreres fortolkning og iverksetting av målformuleringene i læreplanen L97, og hvordan eget livssyn influerer på forståelsen og iverksettelsen av læreplanverket. I det påfølgende kapittel vil jeg samle trådene og oppsummere og drøfte studiens viktigste funn. Til sist vender jeg blikket tilbake mot oppgavens overordnede teoretiske perspektiv, for å drøfte og belyse spørsmålene som ble stilt innledningsvis.

#### 5.2 Tilbakeblikk og oppsummering av empiriske funn

Gjennom studien har vi sett at den formelle læreplanen inneholder målformuleringer som gir rom for en rekke fortolkningsmuligheter og praksiser. Fra politisk hold er intensjonen at læreplaner skal fungere som retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og tildels arbeidsmetoder. Lærerne fortolker så målene i læreplanen, planlegger undervisningen og realiserer dem gjennom sin virksomhet i klasserommet. Dermed vil den formelt vedtatte læreplanen kunne skille seg fra den versjonen ulike lærere oppfatter og iverksetter, slik vi har sett i denne studien. Læreplanen får således karakter av å være et utgangspunkt som lærerne transformerer og gjør til sitt eget. I dag er det en stadig voksende erkjennelse at de beslutninger som blir tatt på undervisningsnivået av lærere, kanskje er de viktigste (Engelsen, 2006).

Læreren får dermed en formidlende rolle som bindeledd mellom samfunnets nasjonale læreplaner, den enkelte skoles kontekstuelle rammebetingelser og den iverksetting av undervisning som skjer i klasserommet. Som vi her har sett vil en læreplan dermed aldri virke inn direkte på formidlingen, uten at den går veien gjennom lærerens fortolkning av den. En

---

<sup>21</sup> Sitatet er funnet på <http://www.sitater.net/>

nasjonal læreplan har derfor et stort nedslagsfelt med et mangfold av mennesker som skal bruke den, noe spennvidden i studiens funn illustrerer godt.

### **5.2.1 Respondentenes relativt enhetlige fortolkning av læreplandokumentet**

Som nevnt er intensjonen at læreplaner i utgangspunktet skal være et av lærernes viktigste arbeidsdokumenter, og er derfor noe alle lærere må forholde seg til. I Norge er det tradisjon for sentralt gitte læreplaner som fungerer som direktiver for skolene og lærerne. I en læreplan ligger det således intensjoner og føringer som skal danne grunnlaget for skolens virksomhet. Læreplanen er dermed i sitt vesen preget av å foreskrive noe som er ønskelig, ut fra et samfunnspolitisk ståsted.

Innledningsvis (se avsnitt 1.3) har vi sett hvordan fagene KRL og Re har gjennomgått en utdanningspolitisk endring fra å være opplæring i den kristne tro, til å nå være konfesjonsfrie skolefag på lik linje med andre skolefag. (Denne endringen ligger til grunn for det jeg i denne studien har kalt intendert fagforståelse, se fig. 2.2). For å imøtekomme den økende religions- og livssynspluraliseringen i samfunnet er intensjonen dermed at fagene nå skal ha et mer deskriptivt og religionsvitenskapelig tyngdepunkt enn tidligere.

Studiens empiriske funn indikerer at den politiske intensjonen i stor grad samsvarer med fagforståelsen i læreplanen, slik denne oppfattes av respondentene. Av totalt seks respondenter har, litt overraskende, hele fem av dem langt på vei sammenfallende fagforståelser. Øystein, Pål, Trond, Tore og Berit oppfatter alle en fagforståelse som er i tråd med de politiske intensjonene, slik jeg har fortolket de utdanningspolitiske føringene i denne oppgaven. Det hersker derimot større uenighet blant respondentene hvorvidt denne fagforståelsen er et riktig utgangspunkt i dagens skole eller ikke. Håkon er den eneste som oppfatter en annen fagforståelse ut fra det formelle dokumentet, idet han mener at faget innehar en for stor trosdimensjon, hvilket han er sterkt kritisk til.

### **5.2.2 Respondentenes divergerende iverksetting av læreplandokumentet**

Enhver læreplan vil være preget av de dominerende ideologier i det samfunnet der den utformes. Den er et speilbilde av samfunnets materielle, kulturelle, religiøse og ideologiske prioriteringer (Gundem, 1990). Intensjonen er at læreplanen skal sikre at disse prioriteringer blir ivaretatt gjennom virksomheten i skole og klasserom. Som vi har sett i denne oppgaven er

dette ikke alltid realiteten. Om enheten er stor i den oppfattede fagforståelse, er det mangfoldet som helt klart kjennetegner den iverksatte fagforståelsen. Blant studiens respondenter finner vi hele tre distinkte fagforståelser som iverksettes gjennom klasseromsaktiviteten. Her er både teologien, filosofien og religionsvitenskapen som fagdisipliner representert. I lys av studiens funn kan man si at fagforståelsen respondentene iverksetter spenner fra Berits misjonering på det ene ytterpunktet til Håkons religionskritikk på det andre. I tillegg kommer en mer midlere fagtilnærming til uttrykk gjennom Pål, Tore og Trond hvis tyngdepunkt ligger på henholdsvis religionssosiologi og religionspsykologi. Deres tilnærming ligger dermed nærmest intensjonene, slik disse er beskrevet her, i det formelle dokumentet.

### **5.2.3 Respondentenes iverksetting av læreplan i samsvar med eget livssyn**

Det er altså i møtet mellom lærere og elever at læreplanens mål og intensjoner blir konkretisert og iverksettes i praksis. Men i undervisningssituasjonen er ikke læreren nøytral, han bærer med seg et sett av verdier gjennom den kunnskap og det kunnskapssyn han formidler, eksplisitt og implisitt (Aasen og Engen, 1994). Jo mer åpne og generelle de sentrale planene er, jo mer er det opp til skolens og lærernes selvstendige fantasi og kreativitet å konkretisere dem.

Vi har sett gjennom denne studien at respondentenes livssyn ikke influerte på deres oppfattelse av fagforståelsen i læreplanen, derimot synes det å være en *viss* sammenheng mellom religionslærernes eget livssyn og den fagforståelsen de velger å iverksette gjennom undervisningen. Dette gjør seg utslag i et stort mangfold selv blant relativt få respondenter. Både Berit, Øystein, Tore, Pål og Håkon iverksetter et fag helt i tråd med sitt livssynsmessige ståsted. Den eneste som er noe utypisk er Trond som definerer seg som kristen, men som iverksetter en fagforståelse med et klart religionspsykologisk tyngdepunkt. Som vi har konstatert er funnet likevel ikke så oppsiktsvekkende idet Tronds kristne ståsted bærer preg av sterk tvil.

## **5.3 Studiens funn i lys av prosjektets overordnede teoretiske perspektiv**

I kapittel 2 viste jeg hvordan Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem kan ses som et overordnet teoretisk perspektiv for studiens problemstillinger. Goodlads begrepssystem ble i analysen brukt som formale kategorier for å skjelne mellom ulike nivåer i datamaterialet, og

ble dermed ikke gjort til gjenstand for diskusjon i analysekapitlet (kapittel 4). I det følgende vil jeg derfor rette fokus mer mot substansen og funksjonaliteten av Goodlads modell i lys av studiens funn.

### **5.3.1 Intensjon og realitet?**

Den oppfattede læreplan henspeiler for Goodlad på hvordan den formelle læreplanen blir lest og tolket av ulike aktører (Goodlad mfl. 1979). I Goodlads oppfattede læreplan ligger det dermed en fortolkningsdimensjon som sannsynliggjør at ulike lærere vil oppfatte fagforståelsen i det formelle læreplanverket ulikt. En av årsakene til dette er at deres oppfatning av læreplanen ikke bare blir formet av det formelle dokumentet i seg selv, men også av en rekke andre personlige og kulturelle faktorer (Afdal, 2006).

Ut fra Goodlads begrepssystem er det derfor nærliggende å anta at ulike religionslærere vil oppfatte innholdet i læreplanen ulikt, blant annet på grunn av forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfarings- og personlighetsbakgrunn. Et stort mangfold blant respondentenes oppfattede læreplan ville dermed være helt i tråd med Goodlads forståelse. Et av denne studiens tydelige funn er derimot at respondentene er svært enhetlige i sin innholdsmessige fortolkning av læreplandokumentet. Sett i lys av Goodlad er dette et noe forbausende funn, og det er vanskelig å si noe om hva årsakene til denne samstemmigheten kan skyldes. Det kan jo blant annet indikere at målformuleringene i fagplanene gir mindre rom for tolkning enn først antatt, eller også at den utdanningspolitiske endringsprosessen i fagene har vært såpass omstridt og omdiskutert at den gjeldende, mer religionsvitenskapelig forankrede, fagforståelsen gjennom implementeringen i skolen har blitt gjort eksplisitt og tydelig for de ulike fortolkende aktørene, slik at fagforståelsen oppfattes mer enhetlig blant religionslærerne som en konsekvens av dette.

### **5.3.2 Den iverksatte divergens**

For Goodlad er den iverksatte læreplan knyttet til det som skjer gjennom undervisningen i klasserommet. På tross av hva man kan få inntrykk av når man blant annet leser Gunn Imsens (2006) fortolkning av Goodlads begrepssystem, er ikke Goodlad helt koherent i sin forståelse av begrepskategoriene. Likevel hevder han at den iverksatte læreplanen først og fremst vil gjenspeile den enkelte læreres forståelse og tolkning av læreplanen (Goodlad mfl. 1979).

I henhold til Goodlad vil dermed hvordan grunnleggende prinsipper i læreplanen blir tolket og oppfattet av lærerne, være avgjørende for det arbeidet som skjer i praksis. Den iverksatte læreplan blir da knyttet til undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor rammen av læreplanen slik denne oppfattes av de ulike lærerne. De ulike fortolkningene av det formelle dokumentet er for Goodlad hovedutgangspunktet for klasseromspraksisen.

Et sentralt funn i studien er derimot at divergensen er mye større når det gjelder den iverksatte læreplan enn den oppfattede læreplan og at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom den læreplan respondentene oppfatter og den læreplan de velger å iverksette. Trond, Berit, Pål, Tore og Øystein har en fagforståelse som har sitt tyngdepunkt i en deskriptiv religionsvitenskapelig tradisjon. Med utgangspunkt i Goodlad skulle dermed alle disse også iverksette en slik fagforståelse. Faktum er at det er bare Pål, Tore og Trond som i praksis gjør dette. Berit og Øystein velger tvert om å iverksette en tydelig teologisk fagforståelse. Håkon, som har en teologisk oppfatning av fagforståelsen i læreplandokumentet, velger på sin side å bevege seg til det motsatte ytterpunktet og iverksetter et fag med sterke religionskritiske innslag. Blant de seks respondentene i studien velger dermed halvparten av dem å iverksette en fagforståelse som står i stor kontrast til den fagforståelsen som de leser ut av det formelle dokumentet. Disse funnene er i utgangspunktet ikke forenelig med Goodlads forståelse av forholdet mellom den oppfattede og den iverksatte læreplan.

### **5.3.3 Innflytelsen fra respondentenes livssyn**

Med unntak av Trond iverksetter alle respondentene et fag som er i tråd med deres egen livssynsmessige orientering. For Pål og Tore gjelder at deres livssynsmessige orientering sammenfaller med fagintensjonene i det formelle dokumentet. For Berit, Øystein og Håkon derimot står deres livsanskuelse i tildels sterk kontrast til den formelle læreplan. Disse tre iverksetter, et fag som i større grad bryter med intensjonene i det formelle dokumentet, men som er i tråd med deres eget ståsted. Respondentenes fagforståelse i den iverksatte læreplanen kan dermed i noen grad knyttet til deres selvforståelse.

Goodlad understreker i sitt begreppssystem at det eksisterer en rekke faktorer som kan innvirke på hva som faktisk blir undervist (Goodlad mfl. 1979). Den formelle læreplanen er en faktor, men langt fra den eneste og kanskje heller ikke den viktigste. Funnene i denne studien

indikerer at religionslærernes livssynsmessige ståsted *kan* være en annen innvirkende faktor<sup>22</sup>. Alle respondentene benyttet seg også i utstrakt grad av læreboken, men funnene indikerte at uavhengig av lærebokens utforming og fokus, benyttet respondentene læreverket på en slik måte at den passet inn med deres egen fagforståelse.

#### **5.4 Den prefererte læreplan: et tilleggsmoment til Goodlads teori**

Mangfoldet i respondentenes iverksatte læreplan har vist seg å spenne over et bredt spekter. Det kan selvsagt være en rekke ulike forhold som influerer på den fagforståelsen respondentene velger å iverksette. Vi har sett at forholdet til eget livssynsmessige ståsted *kan* være *en* medvirkende faktor.

Berit sier i klartekst at hun er mest opptatt av å dekke fagplanens *reelle* behov. I dette ligger at Berit har en klar oppfatning av hvordan hun synes fagforståelsen i det formelle dokumentet *burde* være. Berit iverksetter dermed en fagforståelse i tråd med den fagforståelsen hun selv prefererer. Funnene i studien viser at Berit ikke er alene om dette. Øystein, Pål, Tore, Håkon og Trond iverksetter også en fagforståelse som er i samsvar med *deres* prefererte fagforståelse.

Trond definerer seg livssynsmessig som en ”troende tviler”. Han iverksetter en religionspsykologisk fagforståelse i sin undervisning. Under intervjuet med Trond kom det frem at han ønsket en mer psykologisk tilnærming i faget og ville at denne skulle nedfelles og gjøres eksplisitt i den formelle læreplanen. Tronds prefererte fagforståelse står litt i motsetning til hans egendefinerte ståsted, like fullt iverksetter han den fagforståelsen som er basert på hans subjektive preferanser. Det er derfor viktig å understreke at den prefererte læreplan *ikke* nødvendigvis har noen sammenheng med lærernes eget livssynsmessige ståsted. Det kan være en rekke ulike faktorer som influerer på den fagforståelsen de ulike religionslærerne foretrekker og, som vi har sett i denne studien, i stor grad iverksetter.

---

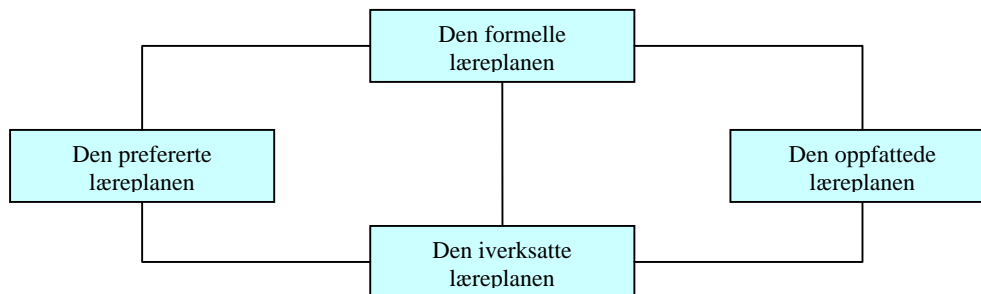
<sup>22</sup> Dette samsvarer også med funn fra Elisabet Haakedals religionspedagogiske studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet. Hun skriver blant annet: ” En vurdering av lærernes individuelle livstolkninger sett i forhold til ulike typer lærerutdanning, oppdragelsessyn og læringssyn med tanke på religion og livssyn, førte til den konklusjonen at livstolkning har ganske stor betydning for utformingen av religionslærerrollen.” (Haakedal, 2003:445) Både historiske, kulturelle, geografiske og sosiale rammeverk påvirker i følge Haakedal lærernes profesjonelle og private forutsetninger . Samtidig viser hun til at feltarbeidene hennes indikerte et handlingsrom hvor lærerne mer eller mindre reflektert utnyttet mulighetene til å sette sitt preg på undervisningen (Haakedal, 2003).

Den oppfattede læreplan blir dermed ikke nødvendigvis bestemmende, i alle fall ikke som eneste faktor og kanskje ikke som den viktigste faktor heller, for hvilken læreplan respondentene iverksetter slik Goodlad synes å hevde. På bakgrunn av funnene i studien har jeg derfor innkorporert et tilleggsmoment i Goodlads modell som jeg har valgt å kalle den prefererte læreplanen. Funnene indikerer at dersom fortolkningen av den formelle læreplanens intensjoner bryter med respondentenes subjektive preferanser, så er respondentene tilbøyelig til å la den fagforståelsen de selv prefererer være avgjørende for den fagforståelsen de velger å iverksette i sin undervisningstilnærming. Som vi har sett er det Berit, Øystein og Håkon som har størst innvendinger og er mest kritisk til fagforståelsen slik de leser den ut fra det formelle dokumentet. Disse er også de som av ulike grunner har valgt å bevege seg lengst bort fra den deskriptive, religionsvitenskapelige fagforankringen.

Den ideologiske læreplan har ikke vært tematisert i denne studien, men også den prefererte læreplan har et ideologisk preg over seg. Dette er, slik jeg ser det, knyttet til de ideer og forestillinger som ligger til grunn for den læreplan de ulike religionslærerne synes å foretrekke. I denne studien er det grunnlag for å anta at det ideologiske aspektet ved den prefererte læreplan, for Berit, Øystein, Tore, Pål og Håkon er knyttet til livssyn. For Trond derimot er det nok andre faktorer som har vært mer avgjørende.

Det ideologiske i den prefererte læreplan kan være knyttet til en rekke ulike faktorer som for eksempel faglige hensyn, pedagogiske hensyn, livssyn, politiske interesser med mer. Det er også grunn til å anta at ikke alle vil ha like sterke ideologiske preferanser og at den prefererte læreplan dermed kan veie ulikt i iverksettelsen i klasserommet. De empiriske funnene i denne studien indikerer dermed at respondentenes iverksatte læreplan i stor grad er en slags symbiose av den prefererte læreplan og den oppfattede læreplan, der graden av innflytelse fra disse vil kunne variere. Den prefererte læreplans innfluens over undervisningspraksisen kan, slik jeg ser det, være knyttet til hvor sterke ideologiske overbevisninger ulike religionslærere har. De ulike ideologier og forestillinger som ligger til grunn for den læreplan respondentene prefererer synes dermed å kunne yte større innflytelse over den iverksatte læreplan enn de bakenforliggende ideologiene som er en del av den ideologiske læreplan. På bakgrunn av disse funn har jeg laget en ny modell av Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem, med den prefererte læreplan som et tilleggsmoment:

Figur 5.1 Skjematisk fremstilling av de elementene i Goodlads begrepssystem som er benyttet i analysen, med den prefererte læreplan som et tilleggsmoment.



### 5.5 Religionsfagenes særpreg i relasjon til Goodlads begrepssystem

Et av KRL- og Religion og etikkfagenes særpreg er formidling av kunnskap med eksistensiell relevans. Arbeidet med religionsfagene krever derfor mer enn bare intellektuell innsats og god hukommelse. Det trengs innlevelse, forståelse og empati. Opplæringen i fagene tar dermed ikke bare sikte på enkle faktakunnskaper, men også affektive og empatiske mål. Det å være religionslærer er derfor mer omfattende enn bare det å undervise i spesifikke fag, og mestre ulike undervisningsteknikker.

Dette utgjør store utfordringer for oss religionslærere. Ikke bare skal vi redegjøre for tanker og følelser vi kanskje selv ikke har full forståelse for, men vi skal også formidle ulike religioners særpregede forståelse på en slik måte at elevene får respekt for de menneskene som bekjenner seg til disse religionene. I tillegg skal undervisningen i religionsfagene bidra til at elevene utvikler selvstendighet og identitet i religiøse og livssynsmessige spørsmål (L97). Religionsfagene står således i en særstilling når det gjelder verdiformidling, og de empiriske funnernes divergerende implikasjoner i relasjon til Goodlads modell kan dermed nettopp være en konsekvens av disse fagenes særpreg, og ikke et generelt trekk ved hans begrepssystem.



## 5.6 Konklusjon

Hvordan oppfatter og tolker ulike religionslærere målene i læreplanen? Hvordan realiserer ulike religionslærere læreplanverket i utformingen av sin undervisning? Hvordan influerer religionslærernes eget livssyn på forståelsen og iverksettelsen av læreplanverket? Slik lød den samlede problemstillingen som ble presentert i innledningskapitlet. Nedenfor gis en oversikt over studiens hovedkonklusjoner og avsluttende refleksjoner.

I denne studien har altså fokus vært rettet mot religionslæreres fortolkning og iverksetting av målformuleringene i læreplanen L97, samt hvordan deres eget livssyn influerer på forståelsen og iverksettelsen av læreplanverket. Sammenfattende kan studiens viktigste konklusjoner oppsummeres slik:

- Respondentene har en relativt enhetlig innholdsmessig fortolkning av den formelle læreplanen uavhengig av ulikheter i tradisjon, erfarings- og personlighetsbakgrunn.
- Respondentene har svært divergerende fagforståelser i den læreplanen de iverksetter, hvilket får utslag i en spennvidde som rommer både misjonerende og religionskritiske fagtilnæringer. Av de to foregående punktene kan det utledes at det ikke er noen direkte sammenheng mellom den fagforståelsen respondentene oppfatter i det formelle dokumentet og den fagforståelsen de velger å iverksette gjennom sin undervisningspraksis.
- Respondentenes eget livssynsmessige ståsted virker ikke inn på hvordan de oppfatter fagforståelsen i det formelle dokumentet, men synes derimot å kunne være *en* influerende faktor på den fagforståelsen de velger å iverksette.

Vi har sett at selv om respondentene har en svært enhetlig oppfatning av fagforståelsen i L97, hersker det et stort mangfold når det gjelder den praktiske iverksettelsen av læreplanen. I stor grad har respondentene iverksatt den fagforståelsen de selv prefererer, selv om denne for enkelte av respondentene står i sterk kontrast til den fagforståelsen de har oppfattet ut fra det formelle dokumentet. Noen synes dermed å danne seg egne utforminger av læreplanverket i tråd med sine egne preferanser<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Dette samsvarer med funnene til de to amerikanske læreplanforskerne David Tyack og Larry Cuban, som sier at lærere ikke tilpasser seg sentralt initierte læreplanreformer. Tvert imot så tilpasser de reformene til seg og sin måte å undervise på (Engelsen, 2006).

Man kan tillate seg å mene at lærerne skal ha et stort handlerom når det gjelder valg av aktiviteter for å nå sentralt gitte mål. Det er likevel viktig å understreke at målene i læreplanen må bli tatt på alvor. De er et uttrykk for de kunnskaper, ferdigheter og holdninger det er ønsket at elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang (Engelsen, 2001).

Å ha en profesjonell frihet i sin undervisningsvirksomhet er viktig for å kunne realisere sitt fulle potensial som lærer. Det er dog grunn til å stille spørsmål om den profesjonelle friheten bør innebære frihet i valg av grunnleggende opplæringsmål slik som til en viss grad har vært tilfelle i denne studien. Det vil i så fall innebære at læreplanen mister sin styrende og samlende funksjon, i den grad den noen gang har hatt det, og at styringen overtas helt og fullt av den enkelte lærer, noe som i sin tur innebærer at undervisningens fokus og kvalitet for en stor del blir avhengig av den enkelte lærers personlige og pedagogiske ressurser. Dette kan oppleves spesielt problematisk i fag hvis hovedanliggende er formidling av kunnskaper med eksistensiell relevans. Hva den enkelte religionslærer legger inn i undervisningen av holdninger, eksplisitt eller implisitt, bevisst eller ubevisst, vil naturlig nok få følger for hvordan fagene oppleves av elevene (den erfarte læreplan). Dette er spesielt tydelig i forhold til Berit og Håkon som ofte opplever å være i konflikt med elevene sine.

Gjennom denne studien har vi erfart at den formelle læreplanens målformuleringer har begrenset innflytelse på undervisningspraksisen på skolene. Like fullt utviser respondentene et bevisst og reflektert forhold til hvordan de realiserer sin fagforståelse gjennom klasseromsaktiviteten. Sentrale funn i studien indikerer en religionslærerrolle som er preget av individualitet, autonomi og mangfold. Som bildet på oppgavens fremside så godt illustrerer, kan vi konkludere med at religionslærerne har vist seg å være svært sammensatte og fargerike og det er nærliggende å anta at deres subjektive profesjonsutøvelse vil få ringvirkninger for hvordan faget fremstår for elevene. Det er fristende å reflektere over om dette mangfoldet er et problem eller en ressurs for religionsfagene, og hvilke implikasjoner dette kan medføre for den erfarte læreplanen. Det kan vi selvsagt ikke si noe om på bakgrunn av denne studien, men jeg håper det kan reise nye spørsmål til forskning og debatt.

## Litteraturliste

Afdal, Geir (2006): *Tolerance and Curriculum*. Waxmann Verlag

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget

Eisner, Elliot W (1994): *The educational imagination. On the design and evaluations of school programs*. Macmillan College Publishing Company

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner: Hva, hvordan og hvorfor*. Gyldendal Akademiske Forlag

Everington, Judith og Sikes, Pat (2001): "I want to Change the world": the Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect" i *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag

Goodlad, John I. mfl. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill

Haakedal, Elisabeth (2001): "Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A Discussion of Practices and Reflections of an Eastern and a Western Norwegian Primary School Teacher" i *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag

Haakedal, Elisabeth (2003): "Det er jo vanlig praksis hos de fleste her..." *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering -en religionspedagogisk studie av grunnskolelærernes handlingsrom på 1990-tallet*. Unipub

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (2004): *Metodevalg og Metodebruk*. Tano Aschehoug

Imsen, Gunn (2006): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske Forlag

Læreplanverket (1997): *Læreplanverket for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

NOU:9 (1995): *Identitet og Dialog*. Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement

Plesner, Ingvill T (2001): *Hvordan definere fellesskapets grunnlag i Pluralisme og Identitet*. Gyldendal Akademiske Forlag

Robson, Colin (2002): *Real World Research*. Blackwell Publishing

Vestøl, Jon Magne (2005): *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøy i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske fremstillinger*. Unipub

Zonne, Erna (2006): *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond*. Waxmann Münster

Aasen, Joar og Engen, Thor Ola (1994): *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Oplandske Bokforlag

# Vedlegg 1, Intervjuguide

## 1. Bakgrunnsspørsmål

- Navn?
- Alder?
- Bosted?
- Hvilken utdanningsmessig bakgrunn har du?
- Hvor lenge har du undervist i religionsfaget?
- På hvilket trinn underviser du?

## 2. Intensjoner, forståelse og fortolkning av læreplanmål

- Hvordan vil du beskrive en god religionslærer?
- Hva vil du si er dine hovedmålsetninger med religionsundervisningen?
- Hvordan legger du opp undervisningen din for å oppnå disse målene?
- Dersom det var opp til deg å lage en læreplan for faget, hva ville du da fokusert på? Hvorfor?
- Et av læreplanens mål i faget er at elevene skal stimuleres til medopplevelse, samtidig som de også skal være kritiske, det såkalte utenfra og innenfra perspektivet. Hvordan tolker du denne målsetningen?
- Ser du noen spesielle utfordringer med denne målsetningen?
- Hva tror du er intensjonen med at elevene skal ha både et utenfra og et innenfra perspektiv?
- Er dette noe du legger vekt på i din undervisning? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Elevene skal altså ha et innenfraperspektiv, samtidig som det ikke er lov å drive forkynnende undervisning. Hva legger du i begrepet forkynnende undervisning?
- Hva vil du si er hovedforskjellene mellom et innenfraperspektiv og forkynnelse?
- Benytter du deg noen gang av representanter for ulike trossamfunn i undervisningen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Snakker du med elevene om læreplanens målsetninger?
- I følge læreplanen skal elevene ha kunnskaper om Bibelen, hvordan legger du opp undervisningen i dette emnet?
- Viser du til de apokryfe tekstene når du underviser om Bibelen?

- I følge læreplanen skal elevene også ha kunnskaper om Koranen, hvordan legger du opp undervisningen i dette emnet?
- Hvordan legger du opp undervisningen rundt temaet Humanisme?
- Har du som lærer opplevd det man kan kalle verdispenninger? Hvordan oppstår de?
- Hvordan vil du si at du som lærer håndterer verdispenninger? Eksempler?

### **3. Fagforståelse og tanker omkring fagets vinkling**

- Religion og etikk har en fortid som kirkelig fag, men har i dag en mer religionshistorisk forankring, hva synes du om denne utviklingen?
- Er din undervisningsrolle i faget annerledes nå enn tidligere?
- Hva synes du om at fritaksbestemmelsene i faget ble opphevet? Positive/negative konsekvenser.
- Hvilken, om noen, akademisk forankring mener du religionsfaget bør ha?
- Faget, slik L97 fremstår i dag, har en tydelig tradisjonsforankring i kristendommen. Hvordan stiller du deg til det?
- Hvordan synes du religionsfaget best kan imøtekomme den økende livssynspluraliseringen i samfunnet?
- Hva vil du si er ditt undervisningsideal i faget? (elevsentrert/fagsentrert, innenfra/utenfraperspektiv)
- Synes du det er viktig å bevare enhetsskolen eller bør det være lettere for ulike trossamfunn å kunne starte sine egne skoler? Hvorfor/ hvorfor ikke?

### **4. Oppfatning av elevenes holdninger til faget**

- Opplever du at religion er et fag elevene liker ?  
Hva tror du grunnen til det kan være?
- Har du et klart bilde av hvor mange av elevene dine som har en religiøs bakgrunn/tro?
- Er i så fall dette noe du tar hensyn til i ditt undervisningsopplegg? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
- Hvis ja: Hvordan prøver du å tilrettelegge undervisningen for å møte elevene ”der de er”?
- Har du noen gang opplevd en spenning mellom åpenhet for elevs syn og egen rolle som verdiforvalter?
- Hvordan prøver du å håndtere en slik spenning?

- Har du noen gang opplevd det som vanskelig at elevers verdensanskuelse klart strider imot din egen? Eksempler? Hvordan håndterer du det?
- Hvordan responderer du dersom elevene gir uttrykk for enten veldig religiøse eller veldig anti-religiøse holdninger?
- Synes du det bør være rom for at elevene fremmer sin egen tro som Sannheten, og dermed sannere enn andres tro? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan prøver du å engasjere elever som ikke viser noen interesse for faget?
- I følge læreplanen skal faget virke toleransefremmende for elevene, hvordan prøver du å imøtekomme dette målet? Eksempler?
- Hva synes du om hvordan faget fremstår i Kunnskapsløftet i forhold til L97?

### **5. Forholdet mellom personlig livsanskuelse og iverksetting av læreplanmål**

- Hvilke faktorer tror du er med på å forme din rolle som religionslærer?
- Mener du det bør være relevant hvilket religiøst ståsted man har når man skal undervise i faget? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvis ja: Er det noe ståsted du mener er mer fordelaktig enn andre når man skal undervise i faget? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan vil du definere deg selv livssynsmessig?
- Tror du det er en sammenheng mellom din personlige livsanskuelse og din utøvelse av religionslærerrollen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tror du at din personlige livsanskuelse får konsekvenser for hvordan faget fremstår for elevene? På hvilken måte?
- Vil du anse det som positivt eller negativt i forhold til elevene?
- Hvordan tror du faget ville fremstått for elevene dersom de hadde en kristen/human etisk lærer?
- Pleier du å informere elevene om ditt personlige ståsted? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
- Vil du si at det å undervise i faget på noen måte har endret din livsanskuelse?

### **6. Religionsfaget i relasjon til andre fag**

- Underviser du i andre fag i tillegg til religion? Hvis ja, hvilke?
- Anser du religionsfaget som viktig i skolen i forhold til andre fag? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du det å undervise i religion i forhold til andre fag?
- Er det noe du opplever som spesielt utfordrende ved å undervise i faget?

- Hvis jeg stiller deg spørsmålet: Religionslærer, hvem er du? Hvordan ville du da definere deg selv?
- Er det noe du har lyst å tilføye, som jeg muligens ikke har spurt om, når det gjelder det å være religionslærer?