RLE i klemme

Kåre Fuglseth (red.)



Ein studie av det erfarte RLE-faget

FAGBOKFORLAGET

RLE i klemme:

Ein studie av det erfarte RLE-faget

Kåre Fuglseth (red.)

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2014 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2741-9
ISBN (trykt): 978-82-321-0252-5

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Formgiving: Ingrid Venås
Forsidedesign: Type-it
Utgivelsen er støttet av Lærerutdanninga, ILP ved Universitetet i Tromsø.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

Korleis står det til med religions- og livssynsfaget i skulen? Det er mange som meiner noko om den offentlege skulen, og mange som meiner mykje om læreplanen i RLE-faget, men det finst forbausande lite systematisert og forskingsbasert kunnskap om korleis faget vert praktisert, noko som kan seiast å vere underleg i eit fag som er så omdiskutert. Dette har vi som skriv i denne boka, gjort noko med. Boka er eit resultat av eit forskingssamarbeid mellom lærarutdannarar i Trøndelag og Nord-Noreg i ein periode på over tre år frå 2011–2013, med i alt elleve personar involverte. Prosjektet kalla vi KURLE (*k*artleggings- og *u*tviklingsprosjekt i *RLE*) og er i hovudsak retta mot RLE-faget i 5.–7. klassesteg (mellomtrinnet).

Samarbeidet er unikt i norsk samanheng, og prosjektet vi arbeidde saman om, er òg sjeldsynt. Vi har for det første sett nærare på korleis lærarar, elevar og foreldre opplever eller erfarer faget, og det er no lenge sidan noko liknande har vore gjort i dette faget (KRL/RLE). For det andre har vi observert undervisninga på tolv skular frå Trøndelag og nordover. Vi har hatt felles problemstillingar i utgangspunktet og felles interesse, og vi har òg samla materiale for kvarandre. Resultata frå prosjektet har i stor grad *overraska* oss og gjeve oss viktige innsikter i høve til det lærarar gjer i faget, det elevar sit att med, og i kva grad foreldre eller heimen greier å følgje med i det som skjer i skulen generelt og i dette faget spesielt. Vi meiner vi har gjort funn som får konsekvensar for korleis vi skal tenkje om og planleggje i den norske offentlege skulen og utdanninga av lærarar til alle norske skular, både allment og i skulefaget. Vi har heile vegen i prosjektet teke eit lærarperspektiv, for det er mot deltakarane i lærarutdanninga vi i første rekke vender oss når vi no presenterer forskinga vår, men boka burde vekkje interesse langt ut over utdanningsinstitusjonane. Det er ikkje utan grunn at tittelen på denne boka er «RLE i klemme», og den som er i klemme, er læraren.

Den heilt generelle bakgrunnen for at forskingsprosjektet kom i stand, var ei satsing frå regjeringshald i 2010 om samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK) mellom dei statlege høgskulane og universiteta i Noreg jf. Stortingsmelding 13 *Utdanning for velferd* (Kunnskapsdepartementet 2011-2012). RLE-miljøa i Trøndelag og Nord-Noreg samla seg om storseksjonar for å styrkje felles undervisning, og det vart skipa forskingsgrupper om RLE-faget. Kåre Fuglseth frå Universitetet i Nordland vart tilsett for å leie forskingsgruppa i Trøndelag, og vi fekk på den måten i gang eit samarbeid mellom Trøndelag og Nord-Noreg, dvs. mellom Høgskulen i Sør-Trøndelag og Høgskulen i Nord-Trøndelag, Høgskulen i Nesna, Universitetet i Nordland, Universitetet i Tromsø og Høgskulen i Finnmark. I mellomtida er Høgskulen i Finnmark lagt under Universitetet i Tromsø og RLE-miljøet i Alta delvis lagt ned.

Samstundes med igangsetting av SAK vart den nye grunnskulelærarutdanninga (GLU) lansert i 2010, og for første gong i norsk historie var ikkje nokon religions- eller livssynsemne (RL-emne) obligatoriske for lærarstudentane. Rett er nokre tidlegare RLE-emne med i det nye pedagogikkfaget, pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Studentane skal til dømes ha kunnskap om «religiøse og kulturelle kontekster» (jf. retningslinene for GLU 5-10, sjå www.regjeringa.no/kd). Men dei fleste nyutdanna GLU-lærarar går no inn i den fleirkulturelle skulen utan noko trening i religions- eller livssynsdidaktisk arbeid eller refleksjon. Ut frå grunngjevingane for den sterke vektlegginga av dette arbeidet og denne refleksjonen i den tidlegare allmennlærarutdanninga (ALU) er det grunn til å spørje kva denne politikken fører til. Kva er det som ventar lærarstudentane, og korleis kan lærarutdannarane vere med å førebu dei til yrket? Samstundes hadde vi som mål med det prosjektet som er presentert i denne boka, at det kunne leie inn i breiare diskusjonar om lærarutdanning og skuleutvikling. Fylkesmennene i alle dei fire nordlegaste fylka vart difor tidleg inviterte til samarbeid, og nokre av spørsmåla er utvikla i samarbeid med skuleansvarlege hos fylkesmannskontora.

Dei to forskingsgruppene har vore dei personane som er med som artikkelforfattarar. Heile forskingsgruppa står bak utarbeidinga av den grunnleggjande oppbygginga av prosjektet, og alle artiklar i denne boka er drøfta i samla gruppe, men kvar forfattar står ansvarleg for synspunkta i sine artiklar. Presentasjonen er *ikkje* skrive som lærebok, men som ei forskingsbok retta mot utdanningsforskarar, lærarutdannarar og andre som er interesserte i fagutvikling og diskusjonane om dette. Det tyder ikkje at vi trur boka vil vere ubrukeleg i opplæringssamanhengar som i grunnskulelærarutdanninga, men ho er nok meir brukande i etter- og vidareutdanningskurs enn på bachelornivå. Vi føreset ein god del innsikt og kunnskap om skulefaget, om religion og livssyn, filosofi, vitskapsteori og metode (utan å hevde at boka vert uleseleg for andre enn forskarar av den grunn!) Prosjektet har frå byrjinga av hatt tre fokus: den

erfarte læreplanen, grunnskulelæraren og grunnskulelærarutdanninga i religions- og livssynsfaget. Vi har heile tida hatt som mål ikkje berre å skildre situasjonen for RLE-faget i grunnskulen i «vårt» område, men på bakgrunn av desse skildringane òg å analysere det vi skildrar. Samstundes har vi ønskt å peike på i kva lei ein lyt gå i læreplanarbeidet og i det vidare didaktiske arbeidet i skule og lærarutdanning med dette faget spesielt og skulen allment.

I innleiingskapitlet skal eg seie noko om bakgrunnen og temaet boka tek opp. Ein presentasjon av deltakarane og prosjektet er plassert som vedlegg. Bak i boka finn ein òg informasjon om skulane, samt intervjuguidar og spørsmåla brukt i surveyet.

Vi takkar i første rekkje lærarutdanningane ved dei høgskulane og universiteta der vi er tilsette, som i arbeidet med SAK-satsinga løyva midlar til forskingsprosjektet. Men forskingsgruppa vil òg nytte høvet til å takke alle som har hjelpt oss, ikkje minst alle lærarane som har vore med og gjort KURLE mogleg ved å svare på spørsmåla i spørjeskjema, stille opp til intervju, gje oss høve til å observere undervisninga deira og formidle kontakt med elevane og foreldra. Ei gruppe grunnskulelærarar har i særleg grad hjelpt oss og rettleia oss, og sjølv om vi ikkje kan nemne dei ved namn på grunn av anonymitetskravet, vil vi takke dei særleg.

For forskingsgruppa, Kåre Fuglseth, prosjektleiar

Innholdsfortegnelse

FORORD **3**

KAPITTEL 1 DET ERFARTE RLE-FAGET **11**

Religionsfaget nord for Dovre: om forskingsprosjektet og bakgrunnen for boka 11

Praktisk siktemål for læraren og lærarutdanninga i vårt område 12

Utforskande og tolkande design 16

Salderingshypotese og uroforklaring 17

Vidare forsking: Bakkepedagogar? 20

Litteraturliste 22

KAPITTEL 2 KURLE-SURVEY **25**

Formål, utforming og metodiske utfordringer 25

Sammendrag 25

Lignende forskning 26

Forskningsdesign 28

Utforming av spørreskjema 28

Populasjon og utvalg 30

Innsamling av primærdata 31

Svarprosent og undersøkelsens generaliserbarhet 32

Frafallsanalyse 34

Demografisk analyse av respondentene: 37

Oppsummering og konklusjon 40

Litteraturliste 41

KAPITTEL 3 RLE – ET SALDERINGSFAG? **43**

Sammendrag 43

Empiri og metode 44

RLE-fagets overordnede mål - Kunnskap som dannelsesmiddel 44

Analyse av læreplanen i RLE (2008) 45

Empirisk del 51

RLE – et salderingsfag eller ikke? 60

Hvordan kan funnene i KURLE-surveyet forklares? 61

Litteraturliste 62

KAPITTEL 4 ORIENTERINGAS BAKSIDE. OM INDIREKTISERING AV UNDERVISNINGA I RLE-FAGET **63**

Samandrag 63

Motivasjon og forståing for faget? 63

Undervisningsmetodar og perspektiv 65

Litteraturliste 83

KAPITTEL 5 DANNING I RLE – Å VISE DEM DET STORE BILDET 85

Sammendrag 85

RLE – quo vadis? 85

Lærernes og elevenes begrunnelse for formålet med RLE 86

Er faget relevant for å lære kunnskap eller å dyrke frem evner hos eleven? 88

Et dialektisk dannelsesbegrep 93

Relevansen av RLE-faget er irrelevant informasjon 98

Litteraturliste 103

KAPITTEL 6 «EN DEL AV VÅR IDENTITET» 105

Sammendrag 105

Identitet og kollektiv kristendom 105

Foreldrestemmer i KURLE-materialet 106

Litteraturliste 118

KAPITTEL 7 HVA ER VITSEN MED RLE? 119

Sammendrag 119

Alle har en mening om RLE 119

Å lære om og av religion 120

Kulturarv og kulturforståelse 121

Respekt for «de andre» 122

Refleksjon og danning 123

Elevenes synspunkter 125

Lære om og av religion i læreplanen 126

Det konfesjonelle elementet i opplæringsloven og i RLE 127

Gjensidig respekt – et resultat av å lære om de andre? 129

Elevenes fundamentale livserfaringer 130

En konklusjon – kunnskapsdimensjonen vektlegges 131

Dannelsesfagets utfordring – dets subjektive relevans 132

Litteraturliste 134

KAPITTEL 8 «JEG TROR PÅ GUD OG JESUS, MEN IKKE PÅ EVA OG ADAM!» 135

Sammendrag 135

Ett fag, mange sannheter 135

Hva mener elever og lærere med sannhet? 137

Hører sannhetsspørsmålet hjemme i religionsdidaktikken? 140

Om perspektivpluralismen 142

Er perspektivpluralismen en aktuell metaposisjon i dagens religions- og livssynsfag? 144

Lærernes trosposisjoner og didaktiske metaposisjoner i RLE 145

Respekt for ulike sannhetskrav 149

Litteraturliste 151

KAPITTEL 9 Å SNAKKE OM RELIGION. ELEVENES FAGSPRÅK I RLE 153
Sammendrag 153
«Det står my', men vi lær' det itj'» 153
Å utvikle et fagspråk 155
Hvordan snakker elevene om religion? 158
Ord uten mening 158
Trenger elever et fagspråk i RLE? 163
Didaktiske utfordringer 168
Konklusjon 170
Litteraturliste 171

KAPITTEL 10 BRUK AV LÆREBØKER I RLE 173
Sammendrag 173
«De har ikke hatt bøker i RLE-faget» 173
«Det er også viktig for oss lærere at det er gode lærebøker» 175
Hva er læreplanen? 178
«Jeg følger boka slavisk» 181
«(...) henter materiale fra der hvor jeg finner noe jeg har bruk for» 184
«Vi burde hatt noe, jeg vet ikke (...) aktivitet ...» 188
Hva kan konsekvensen av funnene være for lærerutdanninga? 191
«The final test of all Curriculum organization» (Goodlad & Su, 1992, s. 239.) 191
Oppsummering/ konklusjon 194
Litteraturliste 196

KAPITTEL 11 ELEVVURDERING I RELIGIONS- OG LIVSSYNSFAGET 199
Sammendrag 199
Innledning 200
Historisk, begrepsmessig og juridisk kontekst for vurderingspraksisen KURLE har undersøkt 201
Vurdering som tema i KURLE 208
Oppsummering 222
Litteraturliste 223

KAPITTEL 12 I SKYGGEN AV STORESØSTER? 225
Sammendrag 225
Innledning 225
Intervju med lærere, elever og foreldre 226
Inn i intervjuene 230
Konklusjon 246
Litteraturliste 248

KAPITTEL 13 «JEG HAR FAKTISK VALGT Å IKKE VÆRE ÅPEN OM DET» 249
Sammendrag 249

Bakgrunn 250
Noen teoretiske perspektiver på religionsundervisningen 251
Metode og utvalg 253
Lærerens livssyn i klasserommet 260
Flere syn i klasserommet? 263
Konklusjon 266
Litteraturliste 268

KAPITTEL 14«STATEN HAR MELDT SEG UT AV KIRKEN» 269

Sammendrag 269
En aktuell problemstilling 270
Noen teoretiske perspektiver 271
Metodiske betraktninger 274
Empiri 275
Drøfting av materialet 280
Avslutning 283
Litteraturliste 285

KAPITTEL 15 ENGASJEMENT OG VARSOMHET 287

Sammendrag 287
Når de bare skal fortelle 287
Narrativ metode og praksisfortellinger 288
Elevers og læreres fortellinger fra RLE-undervisninga 290
Elevers praksisfortellinger 294
Drøfting av engasjement og varsomhet 297
Litteraturliste: 307

KAPITTEL 16 OM PROSJEKTET KURLE 309

Deltakarar 309
Metode og materiale 310
Skildring av kvar skule, kontekst og observasjonstimar 314
Kodar 321
Forfattarskildring RLE i klemme 322

VEDLEGG 325

KURLE Intervjuguide elevar 325
KURLE Intervjuguide-foreldre 327
KURLE Intervjuguide lærarar 328
KURLE RLE-undersøking 332

KAPITTEL 1 DET ERFARTE RLE-FAGET

Kåre Fuglseth

Religionsfaget nord for Dovre: om forskingsprosjektet og bakgrunnen for boka

KRL-faget og seinare RLE-faget fekk heilt frå byrjinga tillagt store integrerande oppgåver i fellesskulen og såleis òg i heile det norske samfunnet. Tankegangen bak faget i alle sine fasongar har heile tida vore at det fleirkulturelle samfunnet krev reelle og innsiktsfulle dialogar, og at fellesskulen er den einaste staden der dette reelt kan verte skipa i ein større målestokk. Det har vore relativt stor semje om at faget skal ha slike målsettingar. Kunnskap om den faktiske plassen faget har, og studia av konsekvensane av det i skulen er såleis av stor allmenn interesse og nytte med tanke på den store fleirkulturelle utfordringa vi som fellesskap står i.

Men etter dei store evalueringane av KRL-faget etter L97 har det vore få eller ingen større systematiske og forskingsbaserte undersøkingar om ein når desse måla på nokon som helst slags måte.[1] Læreplanen frå 1997 vart endra i 2002, 2005 og 2008. Den første større synlege læreplanendringa i faget etter innføringa i L97 kom med omlegginga av læreplanane i skulen i 2006 (læreplanen etter Kunnskapsløftet, KRL-planen frå 2005 følgde denne reforma litt på forskot). Denne siste læreplanen formulerte måla i planen som kompetansemål for elevane etter kvart hovudsteg, noko som gjer det vanskelegare å vurdere endringane i faget på læreplannivå. Den andre større omlegginga kom med endringa i 2008, då KRL vart til RLE i etterkant av domen som KRL-faget i L97 fekk i Menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Fleire slike endringar på rad og på mange nivå i planverket kring dette faget har gjort sitt til at faget i grunnskulen er vanskeleg å karakterisere skikkeleg teoretisk og prinsipielt.

Forskinga som har vore gjort i samband med KRL/RLE i perioden med faget vi har vore gjennom, har oftast vore teoretisk eller empirisk med dokumentanalyse og læreplananalyse, i

[1] Større kvantifiserbare undersøkingar av KRL-faget finn vi i Hagesæter, Sandsmark og Bleka, 2000 og Aadnanes og Johannessen, 2000; jf. elles undersøking frå Møre og Romsdal (Afset, Kleive og Hatlebrekke, 2013) og Dybdal, 2001. Av seinare undersøkingar om RLE-faget er det ingen som går inn i faktisk utøving med eit større grunnlag og kvantitativt. Jf. til dømes Bø, 2006, Andreassen, 2008, von der Lippe, 2010, Anker, 2011, Iversen, 2012, Lied og Osbeck, 2012, Skrefsrud, 2012 og Bråten, 2013.

nokre tilfelle er dei reint kvalitative med heilt spesielle og avgrensa føremål. Det meste som er gjort sidan evalueringane av L97 i KRL/RLE, er case-studiar, teoretiske studiar, læreplanstudiar og forsking på lærarutdanningane. Nokre forskarar har arbeidd prinsipielt teoretisk, særleg Gravem (jf. 2004, 2005, 2006, 2007). Det er gjort eit større arbeid for å samanlikne religionsundervisning i europeiske land (Lied, 2004; Alberts, 2007; Skeie & Weisse, 2008; Lippe, 2009; Leganger-Krogstad & Berge, 2009; Bråten, 2010/2013). Etter evalueringa av L97 har det ikkje vore gjort empirisk forsking på faget i nokon av læreplanvariantane. Det er framleis lite forskingsbasert kunnskap om det ein kan kalle den *faktiske eller erfarte* læreplanen i RLE-faget (jf. Goodlad, 1966) om den gjennomførte og erfarte læreplanen). Heller ikkje i europeisk samanheng finst det mykje forskingsbasert kunnskap om den faktiske eller gjennomførte læreplanen i slike emne i offentlege skular. Vi manglar òg heilt det kunnskapsgrunnlaget som den svenske skulen har med nasjonale prøver i alle fag, også religionskunnskap.[2] Hattie, (2009, s. 149) er berre så vidt inne på noko forsking om slike tema i spørsmål knytte til «moralsk» utvikling («values and moral education programs»), noko som òg kan setjast i samband med utvikling av eleven som samfunnsborgar (*citizenship*). Det er liten eller ingen samla kunnskap om korleis det store verdibaserte mangfaldet verkar inn på situasjonen i skulen korkje i RLE-faget eller i andre fag. Vi har ingen eller liten forskingsbasert kunnskap om korleis faget vert oppfatta av lærarar, foreldre/heimen og elevar, og om kva for praktiske konsekvensar ulike haldningar til faget i og utanfor skulen har på undervisninga. Det er heller ikkje gjort forsøk på å samle data om fritaksøknader og andre fritaksordningar etter evalueringa av L97.[3]

Samstundes er denne typen kunnskap og innsikt nødvendig for å kunne drive skuleutvikling i demokratisk styrte prosessar og for å kunne drive ei realistisk og forskingsbasert lærarutdanning. Gjennom det prosjektet som ligg til grunn for denne boka (KURLE, jf. forordet), har vi ønskt å bøte på nokre av desse manglane ved å skape grunnlaget for ei meir forskingsbasert profesjonsutøving i grunnskule og lærarutdanning.

Praktisk siktemål for læraren og lærarutdanninga i vårt område

Vi som har skrive denne boka, er alle lærarar på lærarutdanningane i dei fem nordlegaste fylka. Gjennom arbeidet vårt har vi stendig kontakt med skulane der studentane våre får praksiserfaring i studietida. Vi har alle merka oss ulike ting i desse møta; til dømes rapporterer alle i forskingsgruppa at det er vanskeleg for studentane våre å få øvd seg som RLE-lærarar i mangel

[2] http://www.shbedömning.se/npsoportal

[3] Om evaluering av L97, sjå ovanfor, sjå elles Gullaug Lereim Dybdahls hovudoppgåve (2001).

av RLE-timar på skulane. Faget er i utgangspunktet eit lite fag i skulen, og «små» fag får lett mindre status enn «store». RLE-faget sin status og posisjon i skulen vart difor tidleg i prosjektet trekt fram som eit område som kunne vere interessant å sjå nærare på i dette prosjektet. I utgangspunktet ville vi ikkje operere med for sterke hypotesar om den faktiske og praktiserte stoda for faget i skulen, men det er samstundes klart at ein ikkje byrjar eit slikt prosjekt utan visse meiningar om kva som særpregar feltet.

Prosjektet vart definert nærare som eit fagdidaktisk prosjekt, men då med «fagdidaktikk» i vid meining, dvs. som ikkje berre dreier seg om utval av emne og grunngjevinga for dette, men òg arbeidsmåtar og samanhengen mellom innhald, form og vurdering. Prosjektet skulle òg undersøkje situasjonen i grunnskulen på ein mest mogleg lærarrelevant måte, nært knytt til opplevd skulekvardag, og det skulle ha eit praktisk og kritisk-konstruktivt siktemål. Vi trur at ei slik praktisk og fagdidaktisk vinkling på eit forskingsprosjekt vil bli opplevd som viktig for lærarar i grunnskulen. Som forskarar nyttar vi sjølvsagt den posisjonen vi har frå utsida til å vurdere og drøfte slike problem på eit meir generelt nivå og ut frå den samanhengen vi sjølve står i som lærarutdannarar.

Vi ville òg at studien om mogleg skulle lokalisere essensielle utfordringar for faget i grunnskulen i våre område (nord for Dovre), utfordringar som igjen spelar ei rolle for verksemda i utdanninga til RLE-lærar som alle i forskingsgruppa er ein del av. Vi trur at denne situasjonen ikkje er så ulik andre område i landet vårt, men vi går ikkje i slike diskusjonar her. Prosjektet vart profesjonsorientert og knytt til område som lærarkompetanse, læringsmiljø og faktisk læringsutbyte. I utgangspunktet kalla vi prosjektet «Den faktiske læreplanen», det *faktiske* her låg i det som vert oppfatta og opplevd, og i det som vi kunne observere. Det vart difor laga ein eigen observasjonsguide. Vi hadde eit sterkt ønske om å orientere oss grundig om stoda for faget i skulen før vi eventuelt sette i gang med større og meir konkrete utviklingsprosjekt. Så langt har vi ikkje kome enno. Prosjektet har i alle prosjektfasane omfatta samarbeid med lærarar (og elevar) i grunnskulen og med studentar, men ikkje innanfor ein aksjonsforskingsdesign. Det måtte endå vere om ein tenkjer på aksjonsforsking i eit lengre perspektiv.

Som kjend har undervisningsfaget vi arbeider med og forskar på, skifta namn fleire gonger sidan introduseringa av faget med læreplanen av 1997 (L97). I lys av alle endringane etter 1997 kan ein lure på om vi har å gjere med det same faget i denne perioden. Det har vore endringar i formuleringane i læreplanane i alle skulefaga, og i RLE kom den største endringa med innføringa i 2006, då vi fekk formuleringar av kompetansemål for elevane etter ferdig skulegang framfor lister med ulike tema som lærarane skulle undervise. For religions- og livssynfaget sin del har det vore ekstra mange endringar, men likevel har ikkje endringane i læreplanane reelt

sett vore større enn at vi kan snakke om eitt fag, ikkje mange, i denne perioden. Endringar har vi òg sett med omsyn til fritaksreglar frå aktivitetar i faget og dei forpliktande rammene i form av føremålet med skulen allment og faget særskilt, men dette tilseier ikkje at vi kan snakke om mange religionsfag i perioden.

For å gjere det enkelt i denne samanhengen har vi bestemt oss for å snakke om religions- og livssynsfaget (RL-faget) når vi snakkar om faget i denne perioden, og så presiserer vi meir når det gjeld fagnamn i høve til dei konkrete variantane av læreplanen. KRL-faget refererer til læreplanen frå 1997 til 2008 (kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering/ kristendom, religion og livssyn) og RLE-faget i perioden 2008–2013 (religion, livssyn og etikk). I nokre tilfelle treng vi å presisere det endå meir og viser då til fire versjonar av fagplanen: KRL97, KRL02 og KRL05 og RLE08. Det var denne siste læreplanen som skulle vere operativ i den perioden vi undersøkte faget sin plass i skulen. Både i skulen og blant kollegaer på lærarutdanninga høyrer vi stadig vekk somme snakke om «kristendomsfaget» og «religionsfaget». Det nye forslaget til regjeringa er KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk). Vi tek i denne boka ikkje opp diskusjonane kring namnet. Det viktigaste er trass alt innhaldet i planen og kompetansemåla, sjølv om det er mange av oss som har sterke meiningar om den kursendringa som det nye namneskiftet indikerer. Denne problematikken kring namnet og innhaldet i faget nemner vi *ikkje* berre som ein kuriositet. Endringane og diskusjonane som det førte til, kan vi knyte til det som var utgangspunktet eller hypotesen for undersøkinga vår: Uroa kring faget verkar inn på den faktiske undervisninga og vert såleis ein didaktisk faktor. I etterkant trur vi òg at dette er ein sannsynleg og avgjerande faktor for å forklare dei funna vi har gjort.

Noreg nord for Dovre byd på sine eigne utfordringar. Anna forsking og undersøkingar viser at ulike delar av landet har ulikt religiøst preg, og at dette preget held seg i ei tid med religiøst mangfald. Geografi er ein viktig faktor i vurderinga av det ein kan kalle norsk religiøsitet, og ulikskapane mellom regionar ser ut til å verte større ettersom tida går (Botvar, Repstad & Aagedal, 2010, s. 58). Eit relevant bakgrunnsfunn for didaktisk forsking er til dømes at folkekyrkje-kristendommen er mindre i tilbakegang i midtre og nordre deler av Vestlandet, og at Nord-Noreg er den mest samansette eller komplekse landsdelen religiøst sett. Botvar et al. (2010) har funne at anti-religiøsiteten og den alternative religiøsiteten står sterkt i Nord-Noreg, men døme på dette kjem ikkje fram i undersøkinga vår, og vi hadde heller ikkje tenkt å lage ei kartlegging av området totalt sett. Surveyet vårt går ikkje i den retninga, og vi har berre gjort djupdykk på nokre skular og særleg prøvd å fange opp generelle haldningar hjå dei intervjua lærarane i høve til undervisninga av religions- og livssynsfaget. Oslo-området står fram som sekulariseringa og pluraliseringa si høgborg, meiner Botvar et al. (ibid.). Men bygdestrok ser

ikkje lenger ut å vere meir religiøst aktive enn byen, i den grad dette er mogleg å måle. «Religiøsiteten» er her noko ein prøver å måle i deltaking og aktiv tilslutning til institusjonaliserte religionar. Målt på denne måten er han sterkast i dei små og mellomstore byane og svakare både i tettstadene og i storbyane. Særkjennet for Trøndelag er at majoriteten viser seg å vere representativ for heile Noreg – og faktisk òg for nord- og vesteuropeiske befolkningar. Så langt tyder dette at desse er representative for fleire enn seg sjølv, òg på livssynsområdet (Kjølsvik & Holmen, 2008).[4] Slike regionale skilnader kan òg ha noko å seie for religionsundervisninga, og slike forhold vil syne seg i klasserommet på eitt vis, t.d. i kjennskap til kristendomen og kva lærarar, barn og unge tek for gjeve.

Når det gjeld minoritetane, er biletet i dette området nord for Dovre eit anna enn hjå majoritetsbefolkninga elles i landet. Her er Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark ikkje representative for landet som heile. Rett nok er undersøkingsfeltet vårt ein del av Sápmi, det tradisjonelt samiske området, men elles er alle typar minoritetar underrepresenterte. Ein har òg gjennomgåande færre representantar for ulike andre verdsreligionar samt katolsk og ortodoks kristendom i desse områda. Når det gjeld landet som heile, er det i hovudsak den pakistanske gruppa som manglar i heile undersøkingsområdet. Det kan vere store lokale skilnader i heile regionen mellom kommunane. I Nordland fylke har til dømes Bindal kommune 1,9 prosent innvandrarar, medan Træna har *17,9* prosent, Brønnøysund 5,6 prosent og Narvik 8,4 prosent (Statistikkhefte Nordland fylkeskommune, tabell 2.8). I undersøkinga har det difor vore viktig å bruke dei skulane som faktisk har innslag av grupperingar med tilknyting til andre kulturar eller religionar, for å gjere heile undersøkinga meir representativ for dette området totalt sett. I «vårt» området finn vi i stor grad monokulturelle skular og tradisjonelle folkekyrkjemiljø som omkransar dei, men her er òg små og store stader med ikkje lite innslag av elevar med annan religions- og livssynstilknyting.

Mest alle stader i Europa i dag kan vi seie at det finst to parallelle utviklingstrekk: sekularisering og vitalisering av religion samstundes (Davie, 2013: xii). Den franske religionssosiologen Danièle Hervieu-Léger (1999) deler stadia i den europeiske sekulariseringsprosessen inn i tre fasar: den institusjonelle, den individuelle og den kulturelle fasen. Om vi følgjer hennar teori, kan vi seie at dei fleste bygdene i det området vi har studert, ikkje er komne i den kulturelle fasen av sekulariseringa, og at folkekyrkjekulturen framleis fungerer som

[4] Dette er òg bærebjelken for *Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag* (HUNT) og årsaka til at det offentlege brukar mykje pengar på dette prosjektet (jf. HUNT: Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag, utgitt av NTNU, 2010). HUNT 3 – innsamla 2006–2008 – har eit eige livssynskapittel, som gir data og er utgangspunkt for fleire PhD-prosjekt og for prosjektet «Helse-Frelse» og «Trønder-tro» (Kjølsvik & Holmen, 2008).

kollektivt medvit på lokalt plan. Kulturen i desse bygdene verkar framleis vere prega av tradisjonell luthersk-protestantisk kristendom med høg dåps- og konfirmasjonsprosent og nominell medlemskap, altså ein folkereligiøsitet med seremoniell kulturkristendom.

Utforskande og tolkande design

Prosjektet vart planlagt i to fasar: ein innleiande fase med forprosjekt og ein hovudfase med eitt eller fleire fokusområde som vi ville kome attende til etter forprosjektet. Gjennom forprosjektet ønskte vi oss nær kontakt med grunnskulelærarar for å sikre oss at forskingsemna vart praksisnære, dvs. at dei låg tett opp til situasjonane der læringa primært skjer, der elevar utviklar seg i samarbeid med andre og med læraren. Denne framgangsmåten kan ein kalla utforskande eller eksplorativ. I forprosjektet dreiv vi såleis kartlegging fram til desember 2011 der nokre interesserte lærarar òg vart inviterte inn i prosessen. Etter dette byrja hovudprosjektperioden med vidare innsamlingsarbeid og analysar, og innsamlingsperioden gjekk frå januar 2012 fram til og med mars 2013. Hovudprosjektet vart sett saman av to typar undersøkingar, kvantitative og kvalitative, og desse har vorte delvis korrelerte eller samkøyrde i analysen og tolkinga.

I den aller siste perioden av prosjektet har medlemene i forskergruppa arbeidd med materialet med ulike perspektiv innanfor vårt felles temaområde, og kvart kapittel i denne boka presenterer ulike tematiseringar av resultat frå undersøkinga. Det er altså ikkje slik at vi har prøvd å samanfatte og rapportere om alle sider ved prosjektet, men vi har halde oss til ein eksplorativt design innanfor dei innhaldsbestemte rammene vi gav prosjektet. Forfattarane skildrar i dei fleste kapitla situasjonen slik han står fram («just so» – «nett slik»), ikkje ulikt slik ein arbeider i historieforsking, med unntak av dei som berre tematiserer resultat frå den kvantitative delen av prosjektet. Denne «nett slik»-metoden vert vidare følgt opp med kausalforklaringar bygd på ein abduktiv logikk: Kva for bakgrunn gjer at den skildra hendinga eller situasjonen står fram som ei sannsynleg hending?

Fagleg-didaktisk og vitskapsteoretisk byggjer prosjektet på ei tolkande tilnærming («interpretive approach») til religion og human empiri (jf. Jackson, 1997) både til kva kunnskap i dette faget er, til undervisninga av emna i faget og til den fagdidaktiske analysen. Med dette perspektivet ønskjer vi å sjå religionsundervisninga i dei kontekstane der religion får meining for barna, dvs. i familie, nærmiljø og innanfor dei religiøse institusjonane som barna er knytte til gjennom foreldre eller andre med mynde over dei. Perspektivet legg føringar på korleis ein skal tenkje òg om studiet av religionsfaget i Noreg, i forskingsdesign og ikkje minst i tolking og tilrådingar for undervisninga. Det er ikkje vanskeleg for dei som kjem frå ein hermeneutisk

prega humanvitskapleg forskingstradisjon, å sjå likskapane ved denne tolkande tilnærminga og forståande samfunnsvitskap og humaniora elles. Vi har såleis henta det teoretiske perspektivet i prosjektet og boka frå ulike tolkande tilnærmingar som fenomenologisk basert sosialpsykologi og kunnskapssosiologi (Geertz, 1973; Jackson, 1997; Berger & Luckmann, 1967), aksjonsforsking og teoriar kring praksisfellesskap (O'Grady, 2009; jf. Tiller, 2004; Wenger, 1998), samt noko etnografi og caseteori. Når det gjeld andre fagdidaktiske teoriar og tilhøyrande perspektiv på og definisjonar av religion, livssyn, filosofi, etikk og undervisningsteori i høve til desse, ville vi utforske desse med utgangspunkt i fleire slike utan i utgangspunktet å knyte oss til nokon spesielle. Forfattarane i boka har her valt ulike løysingar.

I ei tolkande tilnærming til religion ligg føringar for korleis institusjonaliserte religionar vert representert og presentert, dvs. at ein er skeptisk til stereotypiske og essensialistiske framstellingar samstundes som ein ikkje løyser opp religionsomgrepet heilt. Ein ser vidare dialektisk på forholdet mellom individ, gruppe og samfunn og på integrasjonen av ulike grupper. Når vi skal forstå religion, må vi gjere det innanfrå og utanfrå samstundes, dvs. vere merksame på oppfatningar hjå aktørane og kunne kome med andre og kanskje meir rasjonelle typar forklaringar. Ein skal òg vere merksam på opplevinga av religionen hjå den enkelte elev eller mangel på slik oppleving. Innanfor ei tolkande tilnærming vil ein seie at eit religionsfag skal utvikle kunnskap og innsikt i grammatikken, språket og det symbolske mønsteret hjå dei som er innanfor den religiøse tradisjonen slik at ein betre forstår trua deira, kjenslene og haldningane. Tilnærminga er òg medviten refleksiv ved å oppmode til sjølvinnsikt og sjølvkritikk hjå lærar, elev og forskar. Refleksiv verksemd motiverer ofte elevane til å vere aktive i undervisninga, og ho er avklarande for lærarane sjølve og for forskarane i høve til både studiet av religionsinnhaldet i faget og for metode både av undervisninga og forskinga på undervisninga.

Den tolkande tilnærminga har òg vore førande for utvalet av tema som er gjort frå materialet. Materialet frå intervju og observasjonar er særs rikt, og det kunne ha vore skrive om mange andre tema enn dei vi til slutt enda opp med og som er presenterte i denne boka. Samstundes har gruppa opna for at enkeltforskarar kan bruke materialet til tematiseringar i artiklar og lærebøker slik dei vil, ved eit seinare høve.

Salderingshypotese og uroforklaring

Føremålet med KRL/RLE-faget var heilt frå byrjinga av tufta på ideen om fellesskulen og ønsket om ei utvikling i retning av eit integrert samfunn. Faget vart opphavleg laga for å kome

ein fleirkulturell og fleirreligiøs situasjon i møte i ei tid med ein god del ny innvandring, aukande sekularisering og revitalisering av tradisjonelle, samt nye religiøse interesser – samstundes. I staden for den tradisjonelle konfesjonelle organiseringa (som Noreg tidlegare eller i Tyskland) eller den sekularistiske løysinga (som i Frankrike) valde Stortinget i 1996 ei felles og plural løysing. Styresmaktene ønskte med KRL-læreplanen av 1997 (L97) å gjennomføre fellesskulen på alle område, òg dei religiøse og livssynsmessige. I RLE-faget frå 2008 (Kunnskapsdirektoratet 2008) er det lagt til rette for at prinsippa i menneskerettane vert følgde gjennom ei objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Dette kan seiast å vere i tråd med tilrådingar frå OSSE (Toledoerklæringa frå OSCE/ODIHR 2007) og Europarådet si utgreiing («White Paper») om dialog mellom kulturar (Europarådet, 2008), men det vil jo vere ulike måtar å organisere eit skulefag. Uavhengig av namnet har faget hatt som danningsmål å ruste elevane til eit liv i eit fleirkulturelt samfunn. Dette skulle gjerast på ein særs idealistisk måte: Kunnskap, informasjon og diskusjon skulle gje innsikt i alle store verdsreligionar og livssyn, men med hovudvekt på norske forhold i fortid og notid. Danningsperspektivet og identitetsmåla er i dagens læreplan ikkje borte, men tona ned til fordel ei meir orienterande, religionsvitskapleg tilnærming. Samstundes er foreldreretten styrkt gjennom dommen i menneskerettsdomstolen, noko som igjen legg føringar på kva ein kan seie og gjere i klasserommet for ikkje å endre den tilhøyringa til ei religiøs eller sekulær livssynsgruppe som foreldra ønskjer.

Men faget vart, og er, omdiskutert både når det gjeld innhaldet, perspektivet, målsettinga og midlane. Med KRL-faget var det frå byrjinga av klart at interessene i faget var så sterke at det ikkje ville vere lett å samle dei (jf. Halse, 2010). Artiklane i boka speglar òg ulike oppfatningar av kva faget er og skal vere på læreplannivå (fagsyn). I den politiske og faglege debatten vart det tidleg etablert ulike og motstridande tolkingar av fagplanen i politiske og religionspolitiske samanhengar på eit høgt abstraksjonsnivå, langt over den konkrete lærarkvardagen. KRL-faget i L97 vart tidleg karakterisert av lærarar og foreldre både som eit sekulært og jamvel sekulariseringsdrivande grep, men òg som ei retradisjonalisering av kristen tru og praksis (Aadnanes & Johannessen, 2000). Det er verd å merkje seg at det oppstod så ulike oppfatningar og vurderingar av heilt grunnleggjande tilhøve ved skulefaget. Det må seiast å vere oppsiktsvekkjande og eit dårleg grunnlag for fagutvikling, noko eg meiner er typisk for situasjonen i fagmiljøa den dag i dag. Usemjene førte alt tidleg i prosessen til motstand mot faget frå ulike leirar og jamvel sterk prinsipiell motstand, særleg frå Human-Etisk Forbund (Eriksen 1996) med seinare rettssaker for norske og internasjonale domstolar (jf. Høstmælingen, 2005; Lied, 2009). Heilt sidan starten har det vore eit sterkt kritisk KRL/RLE-

fagleg synspunkt på menneskerettsleg grunnlag, noko som kan seiast å ha forsterka konfliktnivået i ordskiftet om faget. Om det er slik at mange lærarar i dag er usikre både på kva for strategiske og overordna grep ein skal gjere i fagundervisninga, så er *ikkje* det så underleg. Det er heller ikkje rart om mange vert usikre på kva dei konkret skal gjere i læringsøktene, og korleis dei skal vurdere om dei når dei overordna måla som læreplanen føreskriv. Faget har ikkje mange timar i skulen, så i møte med elevane må det gjerast strategiske val på bakgrunn av læreplanen. Skeive resultat av slike strategiar og prioriteringar er det vanskeleg å oppdage. Både uroa og diskusjonane om faget kan vere årsak til at mange lærarar rapporterer at dei strevar, men det finst ikkje nokre undersøkingar eller forsking kring desse spørsmåla i skulen, og det er òg vanskeleg å forske på. I prosjektet vårt ville vi difor først berre skildre stoda for faget med dei ressursane, instrumenta og metodane vi hadde tilgjengeleg.

Det var eit bestemt inntrykk i forskargruppa at RLE-fagtimane i grunnskulen ofte vert brukte til andre emne, særleg i 1.–7. trinn. Dette inntrykket har vi fått gjennom praksis-observasjonar og samtalar med studentane våre. Vi meiner vi alt lenge har sett eit fag og lærarar i klemme, eit salderingsfag som sjeldan når høgt på prioriteringane i skulekvardagen. Dette kalla vi *salderingshypotesen*. Moglege årsaksforklaringar meinte vi kunne liggje i uroa kring faget, og dette kan vi kalle *uroforklaringa*. Grunnen til eventuell saldering kunne vere at klasse-kontaktfunksjonen ofte vert kombinert med det å vere RLE-lærar, og læraren må bruke fleire timar enn oppsett på andre emne eller psykososiale tilhøve i klassen. Fagets stilling er kanskje ikkje dårlegare enn andre «mindre» skulefag. Den medvite prioriteringa av matematikk og norsk (ev. også engelsk og naturfag) kunne vere ei naturleg hovudårsak til ei saldering av dei mindre faga, inkludert RLE-faget.

Men etter fullført undersøking ser vi at saldering berre gjeld visse område. Vi meiner no at vi ikkje har grunnlag for å seie at faget vert nedprioritert tidsmessig ut frå den tida som faget skal ha etter sentrale bestemmingar. Det er likevel andre måtar å prioritere ned eit fag på som kan å ha å gjere med uttrykte haldningar, mangel på vilje til å gjennomføre eit opplegg, mangel på tilbakemeldingar, mangel på faglege utfordringar, drøftingar, lyst og evne til å gjennomføre etterutdanning o.l. Her finn vi mange variantar i materialet. Fleire av innlegga i denne boka kommenterer denne hypotesen og gjev forklaringar på situasjonen slik vi registrerer han. Det ville ikkje vere underleg at mange lærarar vert usikre når faget, både grunngjevinga for det og metodane, er såpass omdiskuterte som dei er, og når det er strid om sjølve legitimeringa av faget sin plass i skulen.