



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Religiøs praksis: En analyse av læreverket Store spørsmål 8-10 i KRLE for ungdomstrinnet

Anne Marie Lepperød

Veileder

Trine Anker

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, vår

AVH505: Masteravhandling (30 ECTS)

Erfaringsbasert master i KRLE / Religion og etikk

20398 ord

Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært problemstillingen som lyder:

Hvordan religiøs praksis blir presentert i Store spørsmål 8-10 for ungdomstrinnet som bygger på nåværende KRLE-plan – og i hvilken grad nyere forskning på religiøs praksis innlemmes i presentasjonene.

For å finne ut av dette har jeg brukt kvalitativ metode.

Jeg har saumfart all tekst i alle komponenter av læreverket for å identifisere steder som handler om religiøs praksis. Så har jeg sett på hvordan disse passasjene forholder seg når jeg ser på dem gjennom det teoriperspektivet jeg har valgt i oppgaven. Denne teorien handler om at nyere forskning på feltet religiøs praksis har kommet frem til at man får et mer riktig bilde og mer kompleks kunnskap om religiøs praksis om man studerer det ut i fra en mer individorientert innfallsvinkel enn tidligere. Slik det nå er, blir religionene ofte presentert i læremidler ut i fra et tradisjonsnivå, i beste fall ut i fra et gruppenivå. Robert Jackson opererer med et tredelt system i sin forskning der han undersøker forholdet mellom disse tre nivåene for å få en mest mulig representativ fremstilling av religion og religiøs praksis.

Ved samtale med forfatter og redaktører går det frem at forlaget kjenner seg tungt forpliktet på læreplanens kompetansemål i utviklingen av læreverk. Derfor ble det nødvendig også å se på skolens grunnlagsdokumenter med teoribrillene.

Det jeg fant ut etter dette, var at forlaget i stor grad presenterer religion og religiøs praksis ut fra et tradisjonsnivå. De presenterer religionen knyttet til offisiell lære og praksis slik den har fremstått i de store organisasjonene og institusjonene gjennom tidene. Fra forskningen vet vi at mye religiøs hverdagspraksis beveger seg på tvers av religionsgrenser og passer nødvendigvis ikke inn i skjematiske oversikter. Det er rimelig å anta at noe av grunnen til forlagenes presentasjoner i læreverkene for KRLE er den sterke lojaliteten overfor læreplanen i faget, men kanskje også at man må lytte til hva markedet vil ha. Men her og der i teksten er det gode ansatser til å være nærmere en mer gruppe- og individorientert innfallsvinkel ved for eksempel at ungdom slipper til og forteller hvordan de lever ut sin religion i hverdagen. På grunnlag av ovennevnte funn stiller studien også spørsmålsteget ved dette å være så læreplantro - og om læreverkene blir hengende litt etter i forhold til forskningen i ”moderfaget”. hverdagen.

Forord

Siden læremiddelfeltet i skolen i årevis har vært mitt interessefelt, har det vært utrolig interessant å holde på med denne oppgaven. Men livet er jo ikke for nybegynnere, så det har blitt noen avbrudd i arbeidet. Når jeg nå på tross av alle hindringer ser ut til å kunne levere, er det grunn til å takke:

MF for et utrolig spennende studium. Og så fint at det lå på lørdager!

Min svigerdatter med doktorgrad, for full gjennomgang av oppgaven og hjelp med referanseteknikk.

Mine tre voksne barn for at dere har heiet på meg og gitt meg verdifull datastøtte når det oppstod kriser.

Mest av alt, Trine veileder, du er en sann spesialpedagog! Som aldri gav meg opp, men pekte på nye veier og løsninger videre, og som hele tiden har vist at du har trodd jeg skulle greie dette. Takk for all gjennomlesning og fine tips til forbedringer!

Oslo i august 2017

Innhold

Innhold	4
1.0. Innledning	6
1.2. Studiens hensikt og aktualitet.....	7
1.3. Om religiøs praksis	8
1.4. Studiens kontekst	8
1.5. Oppgavens struktur	10
1.6. Godkjenningsordningen og KRLE-faget, en historikk.....	11
2.0. Tidligere forskning	16
3.0. Teoretisk perspektiv	19
3.1. Jacksons tredelte system	25
3.2. Andre stemmer fra en individorientert forskning på religion	27
3.3. Et motsatt synspunkt.....	28
3.4. Oppsummering.....	28
4.0. Metode	30
5.0. Utgangspunkt i skolens grunnlagsdokumenter (?)	32
5.1. Opplæringslova	33
5.2. Generell del.....	34
5.3. Prinsipper for opplæringen	36
5.4. Læreplan for KRLE	36
6.0. Læremiddelanalyse	39
6.1. <i>Store spørsmål 8, 9 og 10. Kristendom, religion, livssyn og etikk. Aschehoug</i>	40
6.2. Åttende trinns komponenter	41
6.2.1 Lærernetstedet 8. klasse.....	41
6.2.2. Elevnettstedet 8. klasse	46
6.2.3. Trykt lærerveiledning 8. klasse.....	46
6.2.4. Læreboken 8 klasse	47
6.3. Niende trinns komponenter	52
6.3.1. Lærernetsted 9. Klasse	52
6.3.2. Elevnettsted 9. klasse	53
6.3.3. Trykt Lærerveiledning 9. klasse.....	53
6.3.4. Læreboken 9. Klasse.....	55
6.4. Tiende trinns komponenter	58
6.4.1. Lærernetsted 10. klasse.....	58
6.4.2. Elevnettsted 10. klasse.....	58
6.4.3. Trykt lærerveiledning 10. klasse	58
6.4.4. Læreboken 10. klasse	58
6.5. Sammendrag med bemerkning	62
7.0. Funn og funnene holdt opp mot teori	63
8.0. Konklusjon og avslutning	65
LITTERATUR	67
Vedlegg:	72

1.0. Innledning

Etter flere års arbeid med læremidler og læringsressurser til religionsrelaterte fag, var det naturlig for meg å velge nettopp læremidlene i KRLE-faget som utgangspunkt for denne masteroppgaven i KRLE.

Siden 1889 har Norge hatt en godkjenningsordning for lærebøker (og i senere år for læremidler). Ordningen ble i sin tid innført for å godkjenne kristendomsbøker til skolen. Etter hvert så man behovet for å godkjenne lærebøker til alle fag i skolen. Ordningen var statlig. Godkjenningsordningen ble imidlertid avvirket i juni 2000 etter sterkt påtrykk fra forlagene. Man mente at ordningen strupet kreativiteten til forfattere og forlag og førte til ensretting av innholdet i læremidlene (Bratholm 2001). Dette betyr at forlagene nå både har mye ansvar, og kanskje også makt, til å utforme læremidlene etter Kunnskapsløftet.

Etter 16 år uten godkjenningsordning er det derfor interessant å se på hvordan forlagene nå velger å løse utfordringene med å møte kompetansemålene i KRLE-faget i Kunnskapsløftet ved hjelp av læremidlene.

Hvordan religiøs praksis blir presentert i Store spørsmål 8-10 for ungdomstrinnet som bygger på nåværende KRLE-plan – og i hvilken grad nyere forskning på religiøs praksis innlemmes i presentasjonene, utgjør problemstillingen for denne oppgaven.

Kunnskapsløftet selv bruker bare i svært liten grad begrepet *religiøs praksis* direkte i egne kompetansemål. Hele tanken med faget Kristendom, religion, livssyn og etikk er ifølge innledningen til læreplanen at man skal få kunnskap om – ikke opplæring til tro, det vil si å forklare særpreget ved religionen som livstolkning – og forklare dette særpreget opp mot andre tradisjoner. Det ligger derfor et religionsvitenskapelig religionsbegrep bak innfallsvinkelen til læreplanen. Et religionsvitenskapelig religionsbegrep er ifølge Gilhus sammenlignende (2009).

Hver religion innledes med kompetansemål som tilsier at dette bør handle om nettopp religiøs praksis:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

”forklare særpreget ved kristendom og kristen tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller” (LK 2015, s. 7)

Dette kompetansemålet er svært komplekst. Noen lærere i faget har dessuten enten ikke nok kunnskap om, eller er for engstelige for å komme for nær noe som har med formidling av tro å gjøre. Også av denne grunn kan det være nyttig å se litt på kvantiteten, men mest på kvaliteten av dette med presentasjonen av religiøs praksis i læremidlene.

De andre kompetansemålene som bør omhandle religiøs praksis, er dem man finner under overskriften Religiøst mangfold.

Tidligere undersøkelser i skolen har vist at læreboka fortsatt står sterkt i undervisningen. (Skjelbred 2003; Tallaksen og Hodne 2014). Det er derfor spennende å se på nettopp dette læremiddelet for å finne ut hva som formidles til elever om verden generelt og om religiøs praksis i religioner spesielt. Siden vi lever i 2017 er det imidlertid nødvendig også å se på de digitale komponentene til læreverket som i dette tilfellet er Store spørsmål 8-10 fra Aschehoug forlag.

1.2. Studiens hensikt og aktualitet

Denne oppgavens problemstilling er todelt. Det materialet jeg har undersøkt, er forholdsvis begrenset, i og med at KRLE-faget bare er to år gammelt. Det betyr at læremidler til faget etter den nye betegnelsen og endringen i læreplanene bare så vidt er ferdig produsert. Det gjør igjen at det har vært nødvendig å la oppgaven omhandle noe mer enn en ren læremiddelanalyse, nemlig hvordan nyere forskning på dette feltet er synlig i læremidlene. Å belyse dette området kan være nyttig for fremtidig produksjon av læremidler til det nye faget i ungdomsskolen. Læreboka skal ikke alltid styre undervisningen, imidlertid vet vi at den langt på vei gjør det. Det understøttes blant annet av undersøkelser som er gjort av lærerstudenter i deres masterstudier ved UiT Norges arktiske universitet (Guttorm og Myreng 2016, s64). Disse viser at lærere i stor utstrekning gjør det motsatte av hva som er intensjonen med hensyn til bruk av

læremidler. De finner stoff i en lærebok eller annet læremiddel og ser deretter om det fins et kompetansemål som passer til dette temaet og læremiddelet. I nåværende, og alle læreplaners intensjon, ligger det imidlertid inne et sterkt insentiv om at det burde være motsatt. Et kompetansemål bør være styrende for hvilke tema og hvilke læremidler en lærer tar inn og godkjenner til bruk i sin undervisning og elevens læringsarbeid. Men siden tilstanden nå er at læreboka i både konkret og utvidet forstand styrer mye av undervisningen, er det da viktig å sikre seg at de læremidlene som foreligger og faktisk blir brukt i utstrakt grad, er gode ut fra de kompetansemålene de skal hjelpe elevene å nå. Det er altså på den ene siden nødvendig å granske lærebøkene nøye, men mest av alt å se studien opp mot Kunnskapsløftet.

1.3. Om religiøs praksis

Under lesning av nyere forskning innenfor emnet religiøs praksis, går det frem at mye både har utviklet og forandret seg de siste ti-tjue år. Selv om mange tradisjoner ligger fast innenfor de store religionene, viser det seg at også disse er i utvikling og endring. I tillegg viser forskningen at folk shopper litt herfra og derfra og former sin egen versjon av religionene (Ammerman 2007, McGuire 2008).

Av ovennevnte grunn vil jeg derfor prøve å finne ut om dagens KRLE-bøker i tilstrekkelig grad fanger opp denne problemstillingen, at religiøs praksis etter hvert har endret seg og nå inngår i dagliglivet til millioner av mennesker på nye og utvidete måter i forhold til for bare få år siden. I dag viser denne religiøse praksisen seg mer som praksis enn som tro på læresetninger. Ved å studere dette, vil man kunne nærme seg spørsmålet om læreplanen er nok ”i tiden”. Interessant kunne det også være å se om læreplanene for den nye modulen KRLE i lærerutdanningens PEL-fag tar høyde for dette. Men disse er bare i støpeskjeen foreløpig, så et slikt arbeid må gjøres ved en annen anledning.

1.4. Studiens kontekst

Læremidlene i skolen svever ikke i et tomrom avsondret fra alt annet. De står i en sammenheng, skapt av grunnlagsdokumentene for utdanningen i Norge. Når det gjelder det trettenårige skoleløp, er det Opplæringslova og Kunnskapsløftet med sine

kompetansemål, i denne sammenheng spesielt læreplanen for KRLE-faget, som gjelder. Men også skolens formålsparagraf, Generell del og Prinsipper for opplæringa klinger med.

Allerede i skolens formålsparagraf støter vi på begreper som blant annet har sitt utspring i religion.

...Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.... (Kunnskapsdepartementet 2008).

Her ser vi også at tanken om å få innsikt i kulturelt mangfold, er knyttet nøye sammen med å vise respekt for den enkeltes overbevisning. Mange vil hevde at religion også er kultur og at religiøs praksis utgjør kulturelle uttrykk. Derfor er det grunnlag for å mene at å få innsikt i kulturelt mangfold også innbefatter å få innsikt i religiøs praksis.

KRLE-faget er det eneste faget i grunnskolen som har fått egne paragrafer i Opplæringslova, §2-3a og §2-4. Det er et fag som berører det som ligger nær hjertet, på det som danner fundamentet i mange menneskers liv, men som også kan virke støtende på andre. Kanskje derfor er det omfattet med en egen "omsorg" i Opplæringslova.

...Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna (Kunnskapsdepartementet 2008).

At undervisningen skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv og kritisk måte, går an å forstå. At den skal være pluralistisk, krever muligens en liten presisering. Peder Gravem sier noe om begrepet pluralisme i sin bok *KRL – et fag for alle?* ”Denne vurderingen av kulturelt mangfold som verdi og som risiko kommer til uttrykk i begrepet om *pluralisme* eller *pluralistisk samfunn* som er en forutsetning for tanken om integrerende sosialisering” (Gravem 2004, s. 251, min utheving).

Kapittelet Formål i LK2015 slår fast at “Religiøst og livssynsmessig mangfold setter i dag stadig større grad preg på samfunnet.” (Utdanningsdirektoratet 2015, s.1). I samme kapittel står det at “Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (LK2015, s. 1). Denne koplingen mellom viktigheten av kunnskap for enkeltmenneskets personlige livstolkning og for å forstå verden vi lever i, er et svært viktig utgangspunkt når det gjelder at skolen må bringe komplekse nok læremidler inn i undervisningen.

Når det i Formål også er nevnt at “...alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold” (LK 2015, s. 1), blir det viktig ikke å glemme nettopp mangfoldet. Det er kanskje lettere å få øye på særpreget og gjengi det systematisk i lærebøkene.

1.5. Oppgavens struktur

I det tidligere er bakgrunnen for valg av tema for denne oppgaven gitt. Problemstillingen er fastsatt. Det er også aktualiteten og hensikten med oppgaven. Jeg har dessuten ønsket å se oppgaven inn i en historisk sammenheng og har satt den inn i en kontekst der grunnlagsdokumentene for skolen spiller en rolle.

I det videre, i kapittel to, vil jeg trekke frem tidligere forskning som kan ha relevans for min oppgave. I kapittel tre vil jeg trekke frem noen teoretiske perspektiver.

Kapittel fire vil handle om hvilke metoder jeg har valgt. I kapittel fem må jeg granske grunnlagsdokumentene for skolen siden de påvirker valg av lærestoff til læreverket. Selve analysen av materialet mitt kommer i kapittel seks. I kapittel sju presenteres funnene. Her vil teorien fra kapittel tre spille inn. I kapittel sju kommer en konklusjon og en avslutning med noen refleksjoner av religionsdidaktisk karakter. På bakgrunn av disse kommer også

noen tanker om hvilke endringer som kunne være lure i grunnlagsdokumenter og lærebøker for fremtiden – hvis man ønsker at begge deler skal være oppdatert på den virkelighet vi faktisk lever i til daglig. Her vil jeg trekke inn Stortingsmelding 28, Fag – fordypning - forståelse, fordi den sier noe om fremtid for læreplanverk, fag og læremidler. Jeg vil også kaste et blikk på høringsutkastet til ny Generell del, eller Overordnet del – verdier og prinsipper, som utkastet nå foreløpig heter.

1.6. Godkjenningsordningen og KRLE-faget, en historikk

For å kunne følge utviklingen av godkjenningsordningen for lærebøker/læremidler i norsk skole generelt og i religionsfaget spesielt, er det nødvendig å dykke ned i skolehistorien. Det nåværende KRLE-faget har en lang historikk gjennom norsk skoles historie. For bedre å kunne forstå hvorfor vi er der vi er i dag når det gjelder religions- og livssynsopplæring, kan det være lurt å ta et lite tilbakeblikk på historien til denne opplæringen.

Fra 1739- 1997 bestod opplæringen av et rent kristendomsfag – med mulighet i senere tid, fra 1974, for alternativt å delta i et livssynsfag for dem som søkte fritak fra kristendomsfaget (Skeie 2009, Andreassen 2012).

Obligatorisk konfirmasjon ble innført i 1736 i Norge. For at ungdommene skulle kunne bli konfirmert, måtte det opplæring til. Dermed ble Allmueskolen innført. Denne skolegangen ble obligatorisk fra 1739. (Skeie 2009, Andreassen 2012). Hensikten med skolegangen var å få kristendomsopplæring og kunne lese katekismen. De læremidler som ble brukt bestod hovedsakelig av salmebøker, bønnebøker og den lille katekismen. Konfirmasjonen utgjorde på sett og vis eksamen. Opplæringen var altså nært knyttet opp mot evangelisk-luthersk kristendom, og det var menighetene som hadde ansvaret for undervisningen. Den viktigste kunnskapen elevene skulle tilegne seg var altså kristendom, men leseferdighet ble dermed også nødvendig (Skeie 2009, Andreassen 2012). Fra begynnelsen av 1800-tallet, begynner det å skje store forandringer i samfunnet i form av blant annet industrialisering og innføring av demokrati. Det ble lov å danne andre trossamfunn enn det lutherske kristne. Andre fag som regning og skriving ble tatt inn i skolen, men kristendomsundervisningen beholdt sin sentrale plass (Skeie 2009). Imidlertid gjør samfunnsutviklingen at det går mot at skolen ikke lenger skal være en

menighets- og kirkeskole der konfirmasjonen er hovedpoenget. I stedet får vi folkeskolen etter innføringen av skoleloven i 1889. Den henviste kristendomsundervisningen til å bli et fag blant alle de andre fagene, men skolen var fortsatt konfesjonelt forankret i kristendommen. Fra denne tiden stammer også godkjenningsordningen, som innebar at lærebøkene måtte offentlig godkjennes (Bratholm 2001). I særlig grad var det viktig at kristendomsbøkene ikke var i strid med kirkens lære.

I folkeskoleloven gikk det frem at kristendomsfaget skulle utgjøre Den norske kirkes dåpsopplæring.

Over i 1900-tallet stod kristendomsfaget fortsatt med mye av undervisningen. Dette førte til store diskusjoner som endte med at man fra 1935 fikk fritaksregler for elever som var blitt utmeldt fra kirken (Skeie 2009). I 1939 kom den første læreplanen: Normalplanen. I denne planen var det uttrykt mål og krav til elevene. Dette førte ikke til store forandringer for kristendomsfaget, men ord som "toleranse" og "tankefrihet" dukket opp i læreplanen. Det var noe nytt (Skeie 2009). Lærebøkene i kristendom skulle fortsatt granskes og godkjennes (Bratholm 2001).

På denne tiden ble både Institutt for kristen oppseding (IKO 1945) og Human-Etisk Forbund (HEF 1956) grunnlagt. IKO ville ivareta den kirkelige påvirkning på kristendomsfaget i skolen. HEF ville ha en nøytral undervisning om religioner og livssyn (Skeie 2002).

Så går diskusjonene om kristendomsfaget fremover på 60-tallet. Niårig skole blir obligatorisk i 1969. Dette året bestemmer også Stortinget at faget skal slutte å være ledd i kirkens dåpsopplæring (Skeie 2009, Andreassen 2012). Dette påvirket utviklingen av lærebøkene litt (Skeie 2009), men ellers beholdt faget stort sett et lignende innhold som det hadde hatt.

Det kom ny læreplan i 1974, omtalt som "Mønsterplanen av 74". Da fikk faget livssynskunnskap også egen plan, takket være Human-Etisk Forbund. Nå ble det i tillegg nødvendig med en søknad for å få fritak fra kristendoms-kunnskap (Skeie 2009). Men undervisning om andre religioner lå under samfunnsfag og historie.

Denne interessen for mangfoldet man nå etter hvert hadde fått, ble med over i "Mønsterplanen av 87" også, selv om kristendomsfaget fortsatt var konfesjonelt forankret.

Orientering om andre trossamfunn enn kristne kom nå med i kristendomsfaget. Men det faktum at Norge var i ferd med å bli et flerkulturelt samfunn kom ikke tilstrekkelig til syne i faget. Godkjenningsordningen var fortsatt gjeldende for lærebøkene i skolen.

Lærebøkene i livssynsfaget ble forbedret (Skeie 2009).

Med Læreplanen av 1997 trådte det inn mange forandringer. Fagplanene fikk en mye mer detaljert struktur med spesifikke mål for fagene. Innføringen av kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering representerte en ny tilnærming: KRL var obligatorisk, bare delvis fritak var mulig. Faget skulle ha kristen konfesjonell forankring, men skulle også vise respekt for andre livssyn. Det skulle gi solid kunnskap om kristendommen, god orientering om andre religioner og også inneholde en liten bit etikk og filosofi.

Fortsatt skulle læremidlene til dette faget, og alle de andre fagene godkjennes i den statlige godkjenningsordningen. Med innføringen av KRL-faget var det en svær prosess med opptil 17 trosområder og fagsakkyndige inne i bildet før boken kunne godkjennes. Dette førte til at prosessen med å få en KRL-bok frem til godkjenning var forbundet med masse diskusjon, og tidvis krangel, for å bli enige om det endelige resultat. Forlagene øvet press på myndighetene for å få avvirket Godkjenningsordningen. Som følge av dette ble den avvirket i 2000.

Faget ble utsatt for mye kritikk, blant annet for at det lett kunne bli forkynnende når overvekten av kristendoms kunnskap var såpass stor. Det endte med søksmål mot staten fra Human-Etisk Forbund og sju foreldrepar (som de tapte) og en påfølgende evaluering av hele faget. Denne evalueringen ble utgangspunktet for revideringer, først og fremst av fagets navn. Fra 2002 heter faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Dette navnet skulle indikere en mer lik behandling kvalitativt av kristendom, andre religioner og livssyn (Skeie 2009).

De som tapte søksmålet mot staten i 1998, anket 1997-faget dels til FNs menneskerettighetskomité og dels til Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. Disse hevdet at foreldrene skal ha frihet til å sørge for at barna får en religiøs og moralsk oppdragelse som stemmer med deres egen overbevisning. I 2004 kom FNs menneskerettighetskomité med sin dom. De mente at KRL-faget fra 1997 var i strid med

FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Konvensjon 18 handler om at foreldre skal kunne bestemme over barnas religiøse oppdragelse.

I 2007 felte Den europeiske menneskerettighetsdomstolen sin dom: KRL-faget fra 1997 krenket menneskerettighetene. Det tok ikke i stor nok grad hensyn til foreldreretten og at fritaksordningene heller ikke var gode nok (Skeie 2009).

Mens disse rettsbehandlingene gikk sin gang over år, gjennomgikk KRL-faget to revideringer, en i 2002, som tidligere nevnt og en i 2005. Ved siste korsvei ble det både gjort endringer i opplæringslova og gjort nye inndelinger i læreplanene.

Det kom nytt læreplanverk i 2006 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet) med helt ny struktur. Fagplanene ble mye mindre detaljerte enn i L97 og ble inndelt etter mål om hva elevene skal kunne etter 4., 7. og 10. trinn. Det er også sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter. Både revidert KRL-fag og "Generell del" fulgte med over i Kunnskapsløftet av 2006. Men særlig kritikken fra Den Europeiske menneskerettighetsdomstolen gjorde at man valgte å etablere et nytt fag innenfor religion og livssynsområdet. Dette faget fikk navnet Religion, livssyn og etikk (RLE) og tok inn formuleringer fra kritikken fra Strasbourg. Blant annet ble dette med at undervisningen i RLE skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, tatt inn i både lovverk og læreplan. Faget er ikke lenger konfesjonelt. Det skal være et vanlig skolefag der elevene får kunnskap om ulike religioner og livssyn og *ikke* opplæring til tro. Retten til fritak er bare delvis (Skeie 2009, Andreassen 2012).

Et par andre hendelser hører også med til denne historikken: I 2008 fikk skolen ny formålsparagraf. I denne er det snakk om at opplæringen skal bygge på verdier i kristen og humanistisk arv og forankres i menneskerettighetene. Det nevnes også at disse verdiene kommer til uttrykk også i ulike religioner og livssyn.

Grunnloven ble endret i 2012. Dermed kunne statskirken avvikles. Det er ikke lenger noen offentlig religion i Norge. Den norske kirke sidestilles nå med andre tros- og livssynssamfunn.

I starten var kristendomskunnskap skolens eneste fag. I dag er KRLE ett blant mange fag. Det har i årevis vært mye støy rundt faget. Det har vært utsatt for massiv kritikk og har blant annet av den grunn gjennomgått stadige forandringer. Skolen har blitt mer

flerreligiøs, og faget er forsøkt tilpasset dette. Likevel har kristendommen kvantitativt beholdt overvekt i faget.

Her foreligger altså en lang utvikling fra at Allmueskolen i Norge i det hele tatt ble opprettet med den hensikt at barn og unge skulle lære å lese salmer, bønner og katekisme – til der vi nå er, at Kunnskapsdepartementet høsten 2014 la frem et forslag om å forandre navnet på faget religion, livssyn og etikk (RLE) til Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), og at dette nå er gjennomført. Departementet har villet at ”Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skalbrukes på kristendoms kunnskap” (LK2015). Det nye KRLE-faget er satt i gang fra høsten 2015. Dette betyr altså at man ønsker en styrking av kristendommens plass i faget. Grunnene til å ønske dette kan synes å være politisk-strategiske mer enn faglige. I høringsnotatene gis ingen faglige grunner for at man skulle betone kristendommen sterkere enn andre religioner utover det som allerede var gitt dette området av ekstra plass i fagplanen. Av høringsnotatene gikk det også frem at forslagene om endring i RLE-faget ikke så ut til å bygge på forskning eller evaluering av faget. Man hadde tydeligvis vært mer opptatt av at forslagene til endring skulle være ”akseptabelt i forhold til nasjonal diskrimineringslovgivning og internasjonale krav til vern av menneskerettighetene” (Kunnskapsdepartementet 2014), dette siden Norge i 2007 allerede en gang hadde blitt dømt for brudd på menneskerettighetene av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (von der Lippe 2014).

Men nå er altså KRLE-faget innført. En liten endring i læreplanen er tatt inn i formål for faget og forslagene har allerede lenge vært i gang med å tenke ut og produsere endringer og nyetableringer når det gjelder læremidlene, særlig med tanke på at kristendomsandelen skal være noe styrket i forhold til tidligere.

I skrivende stund foreligger også Stortingsmelding nr. 28 Fag – fordypning – forståelse som varsler fornyelse av Kunnskapsløftet, hvori også inngår nye tanker om læremidler.

2.0. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg prøve å ta frem noe av den tidligere forskningen som hører hjemme innenfor det feltet min problemstilling beveger seg i.

Som tidligere nevnt fins det forskning som viser at læreboken fortsatt står sterkt i norsk skole. Internasjonal forskning viser også dette (Knudsen 2011). Hvorvidt det er klokt at læreboka skal styre så mye av undervisningen, kan og bør alltid diskuteres, men det hører ikke med i dette prosjektet. Det brukes også avgjort mange forskjellige hjelpemidler inn i KRLE-undervisningen, men det er på sett og vis begripelig at man tyr til læreboken hvis man som lærer føler seg utrygg på fagstoffet. Dette kan tenkes å være gjeldende for undervisning i ulike religioner der noe av stoffet kan virke svært uvant og fremmed. Det blir derfor viktig hva som bringes til torgs for elevene via denne åpenbart viktige bestanddelen i KRLE-undervisningen, men aller viktigst er selvfølgelig lærerens fagkunnskap og formidlingsevne.

Etter mye søk i baser og litteratur, finner jeg ingen ting som fullt ut dekker min problemstilling, og særlig ikke knyttet til den nye betegnelsen på religionsfaget i ungdomsskolen, KRLE. Imidlertid fins det noe forskning i randsonen av feltet mitt, både når det gjelder læremiddelanalyse og religiøs praksis. Når det gjelder religiøs praksis går det som regel mer spesifikt til verks ved at man behandler en bestemt religion. Mitt prosjekt går litt mer i retning av å undersøke hvordan religiøse trender og forandringer både i og utenfor de store tradisjonene blir presentert eller ikke presentert i lærebøkene. Når det gjelder læremiddelanalyser ser det ut som det bare fins dette for KRL- og RLE-faget, foruten for Religion og etikk-faget i videregående skole, dessuten med helt andre fordypninger enn religiøs praksis.

For å holde meg til lærebokanalyser av de religionsrelaterte fagene, så er det først og fremst Njål Skrunes som har skrevet mest om dette i norsk kontekst. I sin bok *Lærebokforskning* går han grundig til verks med å gi både en oversikt over området lærebokforskning og hva en lærebokanalyse skal inneholde: At det som hovedpunkter må handle noe om kunnskapsinnholdet, det pedagogiske aspektet, språklige analyseperspektiver og noe om illustrasjonanalyse (Skrunes 2010a). De hovedoppgavene forfatteren undersøker, er til dels ganske gamle og få av dem dreier seg om KRL-faget.

Imidlertid er det interessant å se hvordan han går frem i sin analyse når han skal analysere fremstillingsmåtene til kandidatenes funn sett i sammenheng med problemstillingene deres.

I en annen bok av samme forfatter, *Toleranselæring og læreboktekster*, går Skrunes selv tettere på forlagenes KRL-bøker og undersøker hvordan de ulike forlagenes forfattere etter læreplanen av 1997 behandler toleranselæringsbegrepet. Her bruker han en nokså fast analysemal som han anvender på de fleste av KRL-bøkene for ungdomstrinnet som var tilgjengelig mens han arbeidet med prosjektet, og det samme for barnetrinnsbøkene. Det handler i hovedsak om å nevne kildene, finne ut hva lærerveiledningen sier om toleransetenkningen, og hva som kommer frem i elevboka om dette temaet. Han ser videre på sammenheng og fremstillingsform, møtepunkter og spenningssituasjoner knyttet til toleranse og hvordan forskjeller toleransehåndteres. Et eget punkt er hvordan møtet mellom islam og toleranseutfordringen er fremstilt i lærebøkene (Skrunes 2010b). Hvis vi vender oss til RLE-faget, så er det gjort læremiddelanalyser av disse lærebøkene gjennom flere år, for eksempel ved HiVe, HIOA, UiA, UiS. Man har gransket lærebøker fra forskjellige forlag, og noen studier har også vært inne på sammenligninger av lærebøkene i temaer som skulle være med ifølge den til enhver tid gjeldende læreplan (Midttun 2014). Ved søk i databaser finner jeg imidlertid ingen læremiddelanalyse for læremidler i det nye KRLE-faget.

Et eksempel på undersøkelse og analyse av læremiddel for det foregående RLE-faget er hentet fra Ann Midttuns artikkel i *Pedagogisk Tidsskrift* nr 5, 2014. I denne artikkelen søker hun å ”analysere fremstillingen av Islam i læreboka *RLE_boka 8-10* (2013) i lys av læreplanen i RLE-faget” (Midttun 2014). I artikkelen påpeker Midttun at når RLE-boka, som forelå før KRLE-boka, skal vise hvordan medlemmene av en religion utøver sin tro, knyttes det for det meste til i hvilken grad man deltar i aktiviteter i hellige hus og litt i familien. Hverdagslivets trospraksis inn i det sekulære samfunnet berøres i liten grad, hevder Midttun. (Midttun 2014). ”I RLE-boka er det få referanser til hverdagskontekst og til ”jordingen” av religiøse høytider, som eksempelvis matlaging, klær osv. Dette gjør noe med fremstillingen av islam som hverdagsreligion og som levd liv.” (Midttun, 2014, s. 334)

Midttun mener det er ”lite fokus på mangfoldet blant muslimer og hvordan muslimer i Norge praktiserer sin tro.” (Midttun 2014, s. 336). Dette at religiøs praksis påvirker organisering av samfunnet, velferdssamfunnets tjenester, skole, utdanning og arbeidsliv, berøres i liten grad i RLE-boka, hevder Midttun. Fordommer og rasisme er lite i forgrunnen. Det samme gjelder ”utfordrende eller aktuelle spørsmål knyttet til tro og praksis” (Midttun 2014, s. 337).

Et annet eksempel på analyse av læreverkene i RLE for ungdomstrinnet er den som er gjort i 2010 av Ane Cathinka Bruusgaard Høgseth. I sin masteroppgave undersøker hun i hvilken grad religiøse konfliktperspektiver i og mellom religionene fremstilles i RLE-bøkene for ungdomstrinnet, og hvilke konfliktperspektiver som trekkes frem. Hun sammenligner fremstillingen av konfliktstoff i to av læreverkene og kommenterer bilder ”som visualiserer konfliktperspektivet.” (Høgseth 2010). Dette er altså en læremiddelanalyse med et fordypningspunkt, sånn som min egen oppgave. Denne oppgaven har bare en veldig kort omtale på nettet. Ved gjentagne henvendelser til Universitetsbiblioteket viser det seg at oppgaven er tapt.

3.0. Teoretisk perspektiv

Under lesning av nyere forskning innenfor emnet religiøs praksis, går det frem at mye både har utviklet og forandret seg de siste ti-tjue år. Selv om mange tradisjoner ligger fast innenfor de store religionene, viser det seg at også disse er i utvikling og endring. Folk former sin egen versjon av religionene. En viss privatisering av religion er tydelig, og nye retninger oppstår og andre dør hen. Økt oppmerksomhet om individuelle forskjeller har også bakgrunn i en endring av forskningen og at forskere er mer opptatt av enkeltmenneskets religiøsitet enn de har vært tidligere. Det gjør at mangfoldet blir mer synlig. Et eksempel kan være noen av de funnene Morten Holmqvist har gjort i sitt doktorgradsarbeid, der han har fulgt flere konfirmantkull i deres læringsprosesser. Han har konsentrert seg om tre tilnæringsmåter. Religiøs læring som overbevisning, religiøs læring som tro og religiøs læring som praksis (Holmqvist 2014, s. 90.) Holmqvist sier at prester og kateketer nok ofte har fokus på overbevisning og tro. Imidlertid fant han at ungdommene var mer opptatt av å finne det de hadde bruk for. I mange tilfeller dreide det seg om trospraksiser. Det er ikke så viktig hva man mener. Det viktige er at man bruker bønn når man trenger det og lystenning og nattverd når man trenger det – uten å vite så mye om hva nattverden betyr (Intervju med Holmqvist i Vårt Land 13. Juni 2015). I et intervju med Holmqvist i Lys og Liv sier han i tillegg: ”Generelt har vi sett en dreining mot praksis. Det er ikke lenger så viktig å ha de riktige meningene, men det har blitt viktigere at troen kan praktiseres og få reell betydning for hverdagslivet.” (Lys og Liv nr.4/13)

Norsk Monitor publiserte i 2014 undersøkelsen *Slik er ungdommen* som viste at stadig færre nordmenn tror på Gud (Dalen, Brekke, Bakke 2014, s 54). Religionshistoriker Anne Kalvig kommenterer dette funnet i Vårt Land 010415 med at det ser ut som om religiøse erfaringer mer overtar for gudstro. Samtidig hevder hun at ”Religion har knapt stått høyere på dagsorden enn i dag. Interessen for religiøsitet og åndelighet viser at dette fortsatt er viktige faktorer i folks liv.” Kalvig tror også at man i dag har en mer individuell definisjon av begrepet Gud. Det er ikke nødvendigvis Bibelens Gud man forbinder ordet Gud med lenger.

For at elevene skal få et oppdatert bilde av hva som skjer på den religiøse fronten i Norge og i verden, er det derfor nødvendig at læremidlene i noen grad tar høyde for dette og at

det blir formidlet i undervisningen. Det er viktig at elevene får et mer nyansert bilde av sekulariseringsteorier enn det som forskerne Parsons, Bellah og Luckman på midten av nittenhundretallet presenterte om at religiøse tradisjoner innen overskuelig fremtid ville dø hen (Ammerman 2007).

Det er tydelig at lærebokforfattere og forlag er nøye på at det er læreplanen som skal styre utvalget av stoff til en lærebok, så da er det på en måte problematisk at ingen av kompetansemålene spesifikt forlanger at eleven skal ha utvidet kjennskap til den varierte religiøse praksisen som eksisterer rundt i verden. Allerede i formålet for KRL-faget står det at ”Religiøst og livssynsmessig mangfold setter i stadig større grad preg på samfunnet” (LK 2015, s1). Men også kompetansemålet innenfor hver religion som handler om tro og livstolkning og kompetansemålene under overskriften Religiøst mangfold beveger seg definitivt innpå temaet Religiøs praksis (LK 2015). Det betyr at det ikke er nok at lærebøkene bare fremstiller religionene på et tradisjonsnivå. Det blir ikke representativt nok, ifølge Robert Jackson (Jackson 1997).

Av ovennevnte grunn vil jeg derfor prøve å finne ut om dagens KRLE-bøker i tilstrekkelig grad fanger opp det at religiøs praksis etter hvert har endret seg og nå inngår i dagliglivet til millioner av mennesker på nye og utvidete måter og at religionsforskningen er blitt mer opptatt av praksis enn av læresetninger. Ved å forske på dette, vil man da kanskje også få et svar på om selve læreplanen er nok ”i tiden”.

Interessant kunne det også være å se om læreplanene for den nye modulen KRLE i lærerutdanningens PEL-fag tar høyde for religiøs praksis. Men ettersom læremidler for PEL-faget bare er i støpeskjeen foreløpig, er det for tidlig å begynne dette arbeidet.

Hva er religion?

For å kunne være på leting etter stoff om religiøs praksis i læremidlene, er det nødvendig å vite litt mer om hva religion er. Det har vært gjort utallige forsøk på å fange fenomenet i stadig nye definisjoner, men siden selve fenomenet også stadig forandrer seg, har det blitt vanskelig å falle ned på en enkelt, fasttømret definisjon. Men hva handler religion om? Ingvild Gilhus peker i sin bok *Hva er religion?* på flere forhold, blant annet om det handler om hvorvidt det er en virkelighet bak vårt praktiske liv eller om det er et liv etter døden (2007).

Når man ser på fenomenet religion fra et utenfraperspektiv, vil en kunne bli overveldet av den kolossale variasjonen i uttrykksformene. For det første fins det svært mange religioner i hele verden. For det andre fins det massevis av retninger innenfor de mer etablerte religionene. I tillegg er religionene i utvikling og forandring. Noen retninger smuldrer opp og forsvinner, eller blir til noe annet, mens helt nye religioner skyter opp som skudd på stammen av eldre religioner (Gilhus 2007).

Religionsytringer er menneskelige. Om man ser på religionsfagene i skolen, så har de, i tillegg til å være rene kunnskapsfag, også elementer av kunst, undring og opplevelse i seg. På sett og vis er faget på den måten litt i slekt med de praktisk-estetiske fagene, innholdet i faget ligger på en måte litt ”nærmere hjertet” enn for eksempel matematikkfaget. Et av kompetansemålene for grunnskolen lyder når det gjelder for eksempel jødedom: ”Forklare særpreget ved jødedom og jødisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller.” (LK 2015 s.3).

Her skal man altså ikke bare få opplysning og fakta om hvordan jødedom ser ut i praksis, men også ha med den dimensjonen at denne religionen er grunnlag for menneskers forhold til en guddom og/eller bestemmer hvordan de skal leve sine liv og på hvilken måte dette skaper mening i livet til millioner av mennesker.

Gjennom uttrykte trosgjæringer formes religiøse tradisjoner som føres videre fra slekt til slekt, hos noen religioner med strenge regelverk om hvordan man skal leve, hos andre tilpasses kanskje religionen til dagens kulturelle situasjon. Religioner kan for noen gi svar på store eksistensielle spørsmål, mens andre ikke reflekterer nevneverdig over sånt før tanken på avslutningen av livet av ulike grunner trenger seg på.

I kjølvannet av religionen kan det følge skråsikkerhet, maktbegjær, vold, krig og grusomheter. Både fortid og nåtid har vist oss dette i fullt monn. De siste måneders hendelser i Frankrike, Kenya, København, Brussel, Orlando, Nice, London gjør det nok vanskelig å forstå at muslimske terrorister ser på sine uhyrlige handlinger som ren fromhet.

Men i kanskje enda sterkere grad kan religionen ta form av dyp fromhet og inderlig omsorg for dem som har det vanskelig i livet. En ydmykhet overfor det vi ikke kan forstå i tilværelsen, kan også prege et religiøst menneske.

Svært mange mennesker i dag forholder seg ganske likegyldige til religion, selv om vi alle ser at religion er en ikke ubetydelig ingrediens i mange konflikter verden rundt. En del ikke-troende uttaler seg imidlertid rasende om religioner, som de benevner som overtro. Det kan alt i alt se ut som det er behov for å få og spre mer kunnskap om religioner og religiøs praksis for å lære å kunne opptre med forståelse og respekt overfor mennesker som har en tro – selv om vi er dypt uenige med dem (Gilhus 2007).

Vi vet ikke hvor gammelt fenomenet religion er selv om det fins tendenser til religiøse uttrykk allerede i helleristninger, graver og hulemalerier. De eldste religionene slik vi forstår religion i dag, finner vi blant annet i Kina og Egypt. Grunnen til at vi vet dette, har sammenheng med at disse kulturene hadde utviklet et skriftspråk. Det går an å lese seg frem til at disse kulturene hadde mange guder og at kongen var utpekt av gudene. Det kan i det hele tatt se ut som om religion gjennom tidene har dreiet seg om menneskets forhold til gud eller guder. Gilhus prøver seg derfor i sin bok *Hva er religion* med en definisjon på religion som fanger opp nettopp dette: ”Religion er kommunikasjon med overnaturlige vesener” (Gilhus 2007, s 10). Hun sier videre at kommunikasjon da omfatter ”tro, symboler, fortellinger og praksis” (Gilhus 2007, s 10). Imidlertid har historien vist at det er mulig å tilnærme seg begrepet religion på flere måter. Daniel L. Pals peker i sin bok *Eight theories of religion* på en humanistisk orientering i forhold til religionsbegrepet, representert ved filosofer som Max Weber, Micea Eliade og Clifford Geertz. En mer psykologisk orientering finner vi hos Freud og Jung. Durkheim inntar en sosiologisk synsvinkel og Karl Marx en politisk-økonomisk orientering. Ikke overraskende har i vår tid antropologiske tilnærminger til religionsfenomenet blitt tillagt vekt. Robin Horton har gjort feltstudier i Afrika og funnet ut at i sin jakt på å forstå verden, spiller guder og ånder en like viktig rolle for enkelte folk i Afrika som atomer, molekyler og fysiske lover i Vestens naturvitenskap (Pals 2006).

Men:

Felles for alle er at ingen besitter den endelige forklaringen på hva religion er. Religion er innvevd i kunst og politikk, arbeid og krigføring, økonomi og

lovgivning, barneoppdragelse og fest. Sammenhengen er avgjørende. Både et vanlig måltid og et religiøst måltid handler om at en gruppe mennesker spiser sammen. Det religiøse aspektet ved spisingen er den meningen maten, fellesskapet og utførelsen har for deltakerne, og som gjør akkurat denne formen for måltid annerledes enn andre måltider. (Gilhus 2007, s11-12).

Religion er i endring over hele verden. Kristenfundamentalistiske retninger i USA, blant annet kreasjonister, øker i antall. Karismatiske protestantmenigheter kommer inn i stedet for katolske kirker i Latinamerika. Det blir stadig flere praktiserende muslimer i Europa, ikke minst det siste året med sine folkevandringsartede flyktningsstrømmer fra krigsherjede områder i Midtøsten. Selv de østlige religioner som buddhisme og hinduisme har blitt en del av vestens religiøse bilde (Gilhus 2005). I tillegg fins utallige nyreligiøse bevegelser over hele verden. Hvor organiserte disse bevegelsene er, varierer imidlertid veldig. Det at religion er å finne i stor grad utenfor de store institusjonelle kirker og organisasjoner, ser ut til å være typisk for vår tid. I Norge, som er et av de mest sekulære stater i Europa, synker medlemstallet i Den norske kirke, men det øker i tros- og livssynssamfunn utenfor denne kirken. Sammen med den etablerte og uorganiserte nyreligiøsiteten dannes det et mangfoldig bilde i vårt land også, der flere og flere plukker elementer fra ulike religioner og skaper sin egen religion eller livssyn. Dette livssynet kan igjen være i endring. Dagens mennesker bekjenner seg ofte ikke til den samme troen hele livet igjennom. Inn i dette er det spennende å se på ”hvordan mennesker fremstiller, lever ut og konstruerer sin religion og sine religiøse erfaringer.” (Anker og von der Lippe, 2014, s. 300)

Nancy T. Ammerman har redigert en samling artikler som omhandler dette fenomenet og har kalt boken *Everyday religion*. I denne publikasjonen sies det at enkelte teoretikere på midten av det tjuende århundret spådde at særskilte religiøse tradisjoner ville forsvinne. Men denne spådommen har ikke slått til. I dag ser vi både en tendens til at organisert religion i Norge og deler av vesten mister deltakere, samtidig som mer privatiserte former for religion ser ut til å øke.

Boken *Kulturens refortrylling* har ifølge forordet som forutsetning at ”En ny type religiøsitet har gradvis vunnet innpass i vestlig kultur og forandret det religiøse bildet” (Gilhus og Mikaelsson 2005, s. 9).

Spor av religion er å finne i filmer, reklame, skjønnlitteraturen i form av symboler og konnotasjoner til fortellinger fra de store hellige kildeskriftene (Endsjø og Lied 2011). Dessuten dukker det stadig opp nye religiøse teknikker innenfor kurs og terapier. Noen av disse er urgamle teknikker brukt i de store verdensreligionene, men som i det sekulære Vesten tømmes for religiøst innhold, men beholder selve teknikken. Det florerer altså rundt oss på alle kanter religiøse uttrykk av ulike slag. Dette inn i en sekulær tid for oss som befinner oss i Vesten. Mang en ateist har avlyst både Gud og religionen, men der hvor man setter sperrer i veien for utøvelse av religionene knyttet til de store hellige institusjonene og organisasjonene, ser religiøs praksis ut til å dukke opp på andre steder og får igjennom en slik prosess ofte både ny fasong og til dels endret innhold. Hva som nå er hellig, er ikke nødvendigvis det samme som innenfor en klarere definert religionsramme. Nåtidens nyreligiositet dekker et stort felt som innbefatter både alternativkulturer og folkereligiositeten og annet. Mange av de religiøse uttrykkene og den religiøse praksis vi møter er vanskelig å skille fra ikke-religiøs praksis og uttrykk. Religion finnes i biter og deler (Afdal, 2013). Religiøs praksis er alltid innvevd i en større kulturell sammenheng. Og siden kristendommen har preget Vestens kultur spesielt, vil man ofte se elementer av denne religionen i det nyreligiøse feltet, men også i den religiøse praksis som eventuelt ikke plasseres inn i denne kategorien. Felles for all religiøs praksis, enten den faller innenfor definerte religioner eller ikke, er at den samspiller med den øvrige kulturen. Mye av dette religiøse markedet formidles av massemediene og får dermed stort ”kulturelt nedslag” (Gilhus og Mikaelsson 2005, s. 12).

... den uorganiserte nyreligiositeten har glidd så umerkelig inn i kulturen at det ofte blir oversett hvordan den gradvis har forandret det religiøse bildet i vestlige land. Forandringen er av en slik art at det gir mening om å snakke om nyreligiositet som et integrert aspekt ved vestlig kultur. (Gilhus og Mikaelsson 2005, s. 13)

På grunn av disse endringene er det viktig å se på hvordan læremidlene i vår pluralistiske tid behandler emnet religiøs praksis. Hvordan får elevene kjennskap til mangfold som faller utenfor de store definerte verdensreligionene og de store definerte religiøse organisasjonene? Hva vet elevene etter endt skolegang om om privatisert religiøs praksis som bruker ulike kilder, ideer og materiell og konstruerer sine egne former for religion.

Gilhus og Mikaelsson hevder at mediene bidrar til å ”religionifisere” den sekulære kulturen. Og i den forbindelse spør de ”om mennesker av den grunn blir religiøse, eller om de blir religiøse på nye måter.” (Gilhus og Mikaelsson 2005, s. 15).

Sissel Østberg intervjuer i sin bok *Muslim i Norge* noen muslimske ungdommer for å få svar på hva det vil si å være ung muslim. De svarer alle at de tror på Islam ”som den sanne åpenbaring, men de fortolker og praktiserer islam på forskjellige måter”. De forteller om ulike praksiser knyttet til deres forhold til venner, klær, alkohol, musikk, film og så videre. Østberg mener at det ”å være muslim ikke er løsrevet fra slike kulturelle og sosiale uttrykk, og det er derfor det er så viktig å ha et hverdagsperspektiv på religionen” (Østberg 2005, s 145). Med andre ord finnes mer individualiserte former for religion også innenfor den mer institusjonaliserte.

3.1. Jacksons tredelte system

Som tidligere nevnt har det vært tenkt og forsket mye på hva en god definisjon av religion kunne være. Siden man ikke har kunnet enes om en enkelt definisjon, har resultatet blitt at det verserer ulike varianter av religionsdefinisjoner. Antakelig vil vi aldri finne en som passer godt, men heller bruke ulike definisjoner for å diskutere religion. Robert Jackson synes man ofte tilkjenner en for snever forståelse av religion, at man fremstiller religion knyttet altfor mye til faste institusjoner og organisasjoner og mener at religionsbegrepet må åpnes opp og også inkludere hverdagsperspektiver på religion (Jackson, 1997).

Robert Jackson har ledet Europarådets arbeid med å lage et veiledningsdokument, *Signposts*. Dette dokumentet skal være en hjelp for skoler, lærerutdannere og politikere i implementeringen av de anbefalinger som har blitt gitt av Ministerkomiteens anbefalinger for religions- og livsundervisning i Europa. Den samme Jackson har, sammen med noen andre, utarbeidet en modell for hvordan en bør presentere religiøst materiale. Denne modellen kaller de ”Den fortolkende tilnærmingen”. I denne modellen ønsker man å få frem at religioner forekommer i mange slags uttrykk. Jackson grupperer dette i *refleksivitet, fortolkning og representativitet* (Jackson 2012).

Representativitetsperspektivet synes mest aktuelt for min problemstilling. Det handler om hvordan religion blir presentert for eksempel i utdanning i religionsfag, men også i media. Jackson ønsker et utvidet perspektiv på religion. Han er dermed kritisk til at religion bare skal forstås i sammenheng med store institusjoner og organisasjoner. Han har i den sammenheng laget et slags system med tre kategorier. Man kan studere religion på tradisjonsnivå, gruppenivå og individnivå (Jackson 2012).

Tradisjonsnivået er gjerne der en forsøker å beskrive hva som er felles for en religion ifølge tradisjonen og hva som skiller den fra andre religioners tradisjoner. Dette nivået kan referere for eksempel til Den Katolske Kirke som en verdensvid trostradisjon, eller til Sunnimuslimene. Det er spesielt på dette nivået sekulariseringstendensen har gjort seg gjeldende.

Gruppenivået kan dreie seg om visse sekter, etniske grupper, sosiale grupper og kanskje kombinasjoner av disse.

Individnivået beskriver hvordan det enkelte individ forstår og beskriver sin religiøse tradisjon (Jackson 1997). Jackson peker her på at religionen hos den enkelte får et menneskelig ansikt gjennom de perspektiver som formes av tro, praksiser og verdier slik de har blitt til over tid i hver enkelts liv. Ved å intervju eller fortelle den religiøse livshistorien til enkeltpersoner, kan man få tak i noe av hvordan den religiøse praksisen arter seg hos hver enkelt.

Jackson har fokus på det dynamiske forholdet mellom tradisjonsnivå, gruppenivå og individnivå (Jackson, 2012). Han mener at gjennom et slikt perspektiv, vil man kunne få en mer representativ fremstilling av religion enn om man bare beskriver religion ut fra konfesjonelle og tradisjonelle fremstillinger. Dette vil i sin tur kunne bevirke at man unngår skjematisk fremstillinger av religion som gir et inntrykk av at alle medlemmene innenfor en religiøs tradisjon tror, mener og praktiserer på samme måte (Jackson, 1997). Jackson hevder at ved å betrakte og undersøke religion gjennom et slikt tredelt system, kan man oppnå en bedre oversikt over helhet og biter i religiøse tradisjoner. Håpet er at dette skal føre til bedre religiøs forståelse (Jackson, 1997).

Som tidligere nevnt vil jeg altså i denne oppgaven undersøke om det er nedfelt noe om religiøs praksis i de nyeste læremidlene for KRLE-faget som samsvarer med nettopp Jacksons og andre forskere på feltet sine funn og forståelse av fenomenet religiøs praksis.

3.2. Andre stemmer fra en individorientert forskning på religion

Robert Jackson er representant for den nyere del av religionsforskning som ofte kalles *den kulturelle vendingen*. Denne nye trenden utgjør et faktisk vendepunkt i studiet av religion bort fra synet på religion som noe statisk. I stedet ser man på religion som noe kulturelt og sosialt og i særlig grad som en prosess, ikke bare knyttet opp mot institusjonene. Mange forskere innen religion har nå i lang tid vært mer opptatt av hvordan enkeltmennesker forteller om og lever ut sin tro i praksis (Anker og von der Lippe, 2014).

Også andre enn Jackson er representanter inn i denne debatten: Den tidligere nevnte Nancy T. Ammerman er forkjemper for at man må ha et videre perspektiv og begrepsapparat når det gjelder å beskrive religion. Dette begrunner hun med at religion er noe mer enn institusjoner og teologi. Religion er en viktig del av hverdagspraksis. Ammerman hevder at religion er mangetydig og at den finnes i mange ulike former (Ammerman 2007). Hvis man forsøker å forfølge hverdagspraksisen i forskningen av individets religion, vil man finne at religion både dannes og omformes utenfor institusjonene. Ammerman mener det ikke er nok å beskrive religion bare knyttet til for eksempel lære, riter og medlemstall hvis man vil ha virkelig tak i hvordan religion ter seg i praksis. Det betyr ikke at hun ikke tenker at disse momentene ikke også er viktige, men at det ofte kan bli for snevert hvis man ønsker å få et helhetlig bilde av hvordan religiøs praksis uttrykkes. Hvert individ står fritt til å velge hvordan man vil leve ut sin religion. Dermed kan religion få svært mange ulike uttrykksformer (Ammerman 2007). Ammerman hevder at religion på denne måten beveger seg i et mellomrom mellom sterk forpliktelse og sekularisering (Ammerman 2007).

En annen forsker som argumenterer i samme retning som Ammerman, er Meredith B. McGuire (2008). Hun sier at religion må forskes på slik den faktisk arter seg i hverdagen til individer. Det holder ikke bare å studere hvordan de religiøse institusjonene definerer

religionen (McGuire 2008). McGuire samholder hvordan man ser på religion i dag med hvordan dette ble sett på før reformasjonen. Hun hevder at religion i dag er formet gjennom historisk og sosial konstruksjon. For eksempel har tro blitt til et høyere ideal enn gjerninger etter reformasjonen (McGuire, 2008). Ved å forske på religiøs praksis slik den er integrert i hverdagen til hver enkelt, får man en mer sammensatt og nyansert forståelse av religion enn om man bare studerer hva prester og teologer fremholder er rett religiøs praksis (Gilhus og Mikaelsson, 2012).

Også Geir Afdal sier i sin bok at religion ikke er noe som mennesker har, men som de *braker* og som består av forskjellige biter som skaper mening der og da ved hjelp av spesielle artefakter (Afdal, 2013). Artefakter er kulturelle, meningsbærende verktøy, men hva meningen skal være, er stadig i prosess (Afdal 2013). Religion blir dermed til internt i mennesket i samklang med andre overbevisninger vi bærer på. Den forhandles frem og vil eksistere sosialt og historisk. Dette står i kontrast til en autoritativ forståelse der religionen ses på som noe som skal overføres som en enhetlig størrelse og hvor det ikke skjer bevegelige prosesser.

3.3. Et motsatt synspunkt

Ikke alle forskere bifaller denne oppfatningen av religion og religiøs praksis. Pål Repstad (2003) er en av dem. Han tenker at individet ikke alltid er fristilt til å velge ut fra hva som skaper mening for den enkelte. Riktignok innser han det har skjedd et skifte til et mer individorientert forskningsperspektiv, men synes åpenbart nå at dette har gått for langt (Repstad 2003). Han hevder at man ikke kan se bort fra sosiale bindinger, for eksempel oppvekstmiljø og klasse og de autoritetsforholdene som råder innenfor disse. Det vil alltid være noen som innordner seg i hierarkiske religiøse systemer, og der grenser blir heftig drøftet hva gjelder liv og lære (Repstad 2003). Repstad hevder man fremdeles ikke kan se bort fra hvilken makt som ligger i det organiserte religiøse liv. Han foreslår å gjøre mer bruk av metodetriangulering i forskningen for å unngå å havne i ytterligheter når det gjelder funn innenfor studiet av religion og religiøs praksis.

3.4. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjennomgått noen teoretiske perspektiver som har blitt brukt på forskning av religion og religiøs praksis. Jeg vil forsøke å bruke noen av disse

perspektivene når jeg er på leting etter spor av religiøs praksis i læremidlene for ungdomstrinnet i KRLE-faget. I særlig grad vil det gjelde Jacksons tredelte system. Det har også vært nødvendig å presentere senere trender i religionsforskningen representert ved et praksis- og individorientert perspektiv på religion. Både Ammerman og McGuire forteller om religiøse livshistorier til enkeltpersoner i sine forskningsprosjekter. Disse viser at mange mennesker i vår tid beveger seg på tvers av oppleste og vedtatte praksiser som tradisjonelt har vært knyttet til ulike religioner i form av bestemte læresetninger og riter. Denne oppgaven vil undersøke om kunnskap om dette fenomenet har nedfelt seg i de nyeste læremidlene for KRLE-faget. I denne oppgaven blir det å gå på leting i tekstmaterialet i læremidlene etter om dette er gjort. Det er også viktig å ta med Repstads kritikk og ønske om å nyansere synet på menneskers frihet på det religiøse marked. Religiøse institusjoner har stor makt over manges religiøse liv og over hvordan religionene defineres. Det er derfor ikke snakk om noe enten eller i religionsforskningen og i lærebokfremstillingene, men heller et både og.

4.0. Metode

Læreboka framtrer i mange slags sammenhenger. Derfor vil det kreves mange forskjellige slags forskningsmetoder dersom man ønsker å undersøke dette mediet. I denne oppgaven vil metoden sortere under det som kalles tekstanalyse. I tillegg er det selvfølgelig mulig å ha svært ulike fokuseringer og perspektiver med inn i tekstanalysen. Denne oppgavens inngangsspunkt til tekstanalysen vil være *religiøs praksis*. Jeg vil i lærebøkene særlig være på jakt etter spor av religiøs praksis, men særlig slik senere forskningsresultater på dette området har beskrevet fenomenet. Religiøs praksis bør være et sentralt tema i skolesammenheng når det gjelder KRLE-faget. Det er derfor også nødvendig å undersøke på hvilken måte kompetansemålene for dette faget etterspør kunnskap om religiøs praksis. ”Læreboktekstene er bærere av et meningsinnhold...” (Skrunes 2010b, s. 38). Det er derfor viktig å spørre etter om tekstene i læreverket behandler temaet religiøs praksis på en måte som nyere forskning presenterer dette temaet, ikke bare knyttet til læresetningene i de store verdensreligionene og organisasjonene slik lærebøker innenfor religionsfag og samfunnsfag har gjort gjennom mange tiår.

Læreverket som blir gjenstand for undersøkelse og analyse i denne oppgaven, er *Store spørsmål 8*, *Store spørsmål 9* og *Store spørsmål 10* for ungdomstrinnet fra Aschehoug. Dette sistnevnte verket var det første på markedet som fikk på plass K'en i undertittelen, men de tre bøkene med tilhørende komponenter har blitt til over noe tid. *Store spørsmål* kommer i tre forskjellige bøker. Læreverket har elevsider og lærersider på nettet, i tillegg lærerveiledninger i hefteformat.

CappelenDamm har sin *KRLE-boka* som også har mange digitale ressurser. Ved kontakt med CappelenDamm opplyses det at det i august 2017 vil komme KRLE-bok også for topårklige med flere ordforklaringer, forenklete tekster og ekstra bildestoff. Denne boken har tittelen *Norsk start KRLE 8-10*. I tillegg kommer *KRLE-boka 8-10 basis*. Dette er en forenklet KRLE-bok med ekstra støtte for elever som har spesielle utfordringer.

Det kunne vært interessant og analysert alle komponenter til begge disse læreverkene og særlig se på om det har skjedd en utvikling i forhold til emnet om religiøs praksis fra RLE til KRLE, men dette vil kreve plass utover denne oppgavens omfangsgrenser. Siden

endringen i læreplanen er så forsvinnende liten, er det lite trolig at endringene er gjennomgripende, men det gjenstår å se.

Generelt i læremiddelforskningen har det vært diskusjoner og debatt omkring hvilke metoder som egner seg best til denne type forskning (Skrunes 2010a, s. 101-109). Debatten har gått på om man skal bruke kvantitative eller kvalitative metoder. Når innsatspunktet for det man vil undersøke ligger så nært ”hjertet” for den enkelte og slik sett dreier seg om verdier, er det naturlig å bruke kvalitativ metode. Religiøs praksis kan være presentert skjematisk og systematisk, men kan også gjemme seg litt ”mellom linjene”, først og fremst i måten temaet er presentert på. Teksten i læremidlene har dessuten det kravet på seg at den skal treffe ungdommer innenfor en viss aldersgruppe, slik at de kjenner seg litt igjen i tekstene. Presisjonsnivået i lærebokspråket vil derfor noen ganger avvike fra presisjonsnivået i analyseverktøyet. Dette gjør det også mer fornuftig å bruke kvalitative metoder ved gjennomgangen av tekstmaterialet. Både det som konkret står i læremiddelteksten og det som er utelatt, har betydning for hvordan man skal analysere innholdet (Skrunes 2010b, s.39). En viktig observasjon man kan gjøre i forhold til dette sistnevnte problemet, er at lærersidene på nettet og i trykket form kan være med å øke presisjonsnivået i undervisningen fordi man der finner mye nyttig bakgrunnsmateriale av faglig art. Oppgavetilfanget og elevens arbeid med dette kan også i høyeste grad bidra til økt kunnskap og forståelse utover det den faktiske teksten presenterer. Det samme gjelder for illustrasjonsmaterialet. Det kan tenkes at bildemateriell, tankeproduksjon og debatt rundt oppgaveløsning knyttet til læremiddeltekstene kan gi perspektiver på religiøs praksis som ikke står der rent faktisk på skrift. Dette er det viktig å ha med seg ved siden av en mer konkret analyse av de faktiske tekstene. Det betyr også at de funn man gjør ved hjelp av en kvalitativ metode ikke utgjør den hele, fulle og bastante sannhet, men at den kan antyde en side ved en sak og løfte frem denne til videre refleksjon.

”Analysen krever nærhet til teksten slik at tekstene får tale, og samtidig er analyseapparatet med på å skape en distanse som gjør at tekstene blir ”avslørt”.” (Skrunes 2010b, s. 40). Dette betyr at en analyse sjelden er hundre prosent bare kvalitativ eller kvantitativ. Også i denne kvalitative undersøkelsen av måter religiøs praksis er behandlet på, vil jeg måtte si noe om omfang hvis analysen skal bli såkalt ”avslørende”.

5.0. Utgangspunkt i skolens grunnlagsdokumenter (?)

En kritisk røst:

Britt Ulstrup Engelsen refererer i sin artikkel ”Fagdidaktisk belysning av skolefag i endring” til Ongstad (2004) som mener at læreplanojalitet er en tendens i samtidens fagdidaktikk. Engelsen selv har gransket lærerutdanningsplaner og funnet at:

fag og fagdidaktikk klart tar utgangspunkt i grunnskolens læreplanfag og ikke i fag som på universitetene eller i samfunnet for øvrig framstår som grunnlagsfag for skolefaget. Det blir ikke lagt vekt på refleksjon over det fagsynet som kommer til uttrykk i gjeldende læreplaner for fag (Engelsen 2015).

Hun henviser videre til Skar (2012) som hevder at ”myndighetene forventer lydighet overfor gjeldende læreplan – ikke kritikk og nytenkning.”

(Engelsen 2015). Engelsen refererer videre til Stortingsmelding nr 11 som på s. 53 uttrykker at de, ifølge Engelsen, ønsker seg tilpasningdyktige lærere ”som sørger for å nå målene om å frembringe gode læringsresultater ved neste PISA-undersøkelse”. Engelsen oppfatter at Skar mener lærerne ikke oppfordres til å ha kritiske holdninger til myndighetenes styringsdokumenter.

Forlagene presiserer imidlertid at læremidlene i KRLE-faget må følge grunnlagsdokumentene for skolen, da i særlig grad Læreplan i KRLE. Dette blant annet fordi Læreplanen har status som forskrift. (Se referanse til samtale med forfatter og redaktører). Siden virkeligheten da er slik at læreplanene ifølge forlaget, skal være styrende og siden fordypningsfokuset for denne oppgaven er *religiøs praksis*, er det naturlig først å vende seg til grunnlagsdokumentene for skolen for å se om de direkte eller indirekte forventer at elever skal få kunnskap om dette emnet. I jakten på begrepet religiøs praksis i grunnlagsdokumentene er det derfor nødvendig å ha kvantitet litt i tankene. Dette for best mulig å kunne identifisere setninger som antyder at dette temaet skal behandles i undervisningen. Men ikke før man kommer til Læreplan for fag, er man tettest mulig på begrepet religiøs praksis og finner det direkte brukt. Det er imidlertid lett å finne punkter som indirekte forutsetter at dette feltet bør behandles i skolen.

5.1. Opplæringslova

Allerede i skolens formålsparagraf § 1-1 *Formålet med opplæringa* finner vi indirekte nødvendigheten av at elevene lærer noe om religiøs praksis. Der heter det blant annet at: Opplæringen skal ”opne dører mot verda” og gi elevene ”kulturell innsikt” Den skal videre:

”byggje på respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.”

Dernest skal opplæringen blant annet ”bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den skal samtidig gi «innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.” I tillegg står eksplisitt at alle former for diskriminering skal motarbeides. Jeg tolker disse begrepene og vendingene som jeg har plukket ut her, til å forutsette kunnskap om og kjennskap til religiøs praksis, selv om dette begrepet ikke er brukt i formålsparagrafen. (Kunnskapsdepartementet 2008).

I formålsparagrafen er det altså tilnærmedesvis fem punkter som vil kreve at man i skolesammenheng har kunnskap om religiøs praksis.

KRLE-faget er også det eneste faget som er omfattet med en paragraf i Opplæringslova. Det er nok ikke uten grunn. Det har gjennom historien vært mye ”bråk” og diskusjoner rundt faget, så myndighetene har til alle tider lagt inn litt ekstra energi rundt dette faget. Det heter i § 2-4 *Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk* at KRLE-faget er et vanlig skolefag for alle elever, og at det ikke skal være forkynnende. Faget skal gi kjennskap til både kristendommen og andre verdensreligioner og hva disse har å si som kulturarv. Det nevnes at faget skal bidra til dialog og respekt mellom mennesker som tror forskjellig, og at religionene skal presenteres ”på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte.” (Kunnskapsdepartementet 2008). Det understrekes også at i undervisningen skal de samme pedagogiske prinsippene anvendes for alle emnene.

I Opplæringslovens paragraf om KRLE-faget fins altså fire avsnitt som legger vekt på at skolen og dens lærere har kompetanse om religiøs praksis utover det kristen kultur har gitt gjennom tidene.

Når det heter at undervisningen i KRLE skal gi kjennskap til andre verdensreligioner og livssyn, kan det bety en undervisning som elevene kan kjenne seg igjen i, både i forholdsvis homogene klasser og i flerkulturelle klasser. Elevene møter til undervisningen med ulik bakgrunn på det religiøse området, uansett om de er vokst opp med en klart definert religionstilhørighet eller ikke. Av paragrafen kan vi se at intensjonen med å gi elevene kjennskap til kristendom og andre verdensreligioner og livssyn blant annet er å bidra til forståelse, respekt og evne til dialog. Idealet bak metodikken skal være å bruke en objektiv, kritisk og pluralistisk måte å undervise på. Hvorvidt det er mulig å være fullt ut objektiv og pluralistisk på en gang, er kanskje et spørsmål til ettertanke. Å få til en sameksistens av ulike grunnsyn krever betydelig kunnskap, ikke bare om mainstream-religionene slik de frem til nå, har fremstått i læreverkene, men også om hvordan det virkelige religiøse mangfoldslivet leves.

5.2. Generell del

Heller ikke i Generell del finner vi begrepet *religiøs praksis*, men mange fine punkter der man tenker at kunnskap om dette er nødvendig. I innledningen til Generell del uttrykkes hva Generell er og skal gjøre: ”Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.” (Generell del 1997, s. 1).

Under overskriften Det meningsseekende menneske finner vi utsagn om at det er viktig hva slag syn vi har på menneskets likeverd og verdighet. Bakgrunnen i menneskesynet vil påvirke hvorvidt vi kommer til å arbeide for friheten til å tro, tenke, tale og handle uavhengig av blant annet religion. Å lykkes med innsatsen i skolen på dette området, krever kompetanse og forståelse hos læreren når det gjelder religion og religiøs praksis. I bunn og grunn handler dette om etiske prinsipper. KRLE-faget er et av de fagene hvor man får anledning til å anskueliggjøre slike likeverdsprinsipper ved å ta utgangspunkt i

religionenes hellige skrifter, men også gjennom sangtekster, myter, sagn og fabler. I teksten om Det meningssøkende menneske understrekes også viktigheten av å møte hverandre med forskjellige tradisjoner og kulturbakgrunn. Det utvider horisonten, men kan også bli en kilde til nødvendig kritisk refleksjon. ”Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves.” (Generell del 1997, s. 4). Det er å håpe at hvis vi i praksis møter, men også lærer om andre ungdommers religiøse ståsted og praksis, kan det føre til mindre frykt og bedre samarbeid over religions- og kulturgrenser. Første bud må da være at læreren har solid kunnskap om tradisjonell og individuell religiøs praksis. Gode læremidler er også viktig. Forhåpentligvis kan kontakt med og kunnskap om ulike religiøse praksis bli en kilde til berikelse i skoletiden, men også for livet. Imidlertid minner kapittelet Det meningssøkende menneske også om at forskjellighet kan utgjøre en kilde til konflikt. Det bringer oss til viktigheten av å få mot til å ta eget standpunkt midt oppi forskjelligheten – å læres opp til å stå for noe eget, kombinert med raushet for andres syn. Toleranse krever kanskje nettopp det – at man står trygt i sin egen overbevisning. Generell del har altså kapitler som handler om slike temaer, og det er i høyeste grad knyttet til å få kunnskap om hverandres religiøse praksis på hverdagsnivå. Det er der vi lever og agerer og skal møte hverandre, uavhengig av religiøs eller kulturell bakgrunn. Men alt dette er ingen lett øvelse for skolen, selv med gode læremidler.

Under overskriften Det integrerte menneske gjentas viktigheten av å være godt innforlivet med egen kristen og humanistisk arv, kombinert med ”...kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn” (Generell del 1997, s. 22). I dette sitatet blir man ved første øyekast minnet om at Generell del er fra 1997. Her nevner man bare trossyn og ikke noe om religiøs praksis. Det er å håpe at innholdet i ny Overordnet del har et mer aktivt forhold til dette emnet. Videre under overskriften Det integrerte menneske går man ytterligere inn på dette med verdien av ”å kjenne og pleie arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag...” (Generell del 1997, s. 22). Dette skal være utgangspunktet for å ”gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer....” (Utdanningsdirektoratet 1997, s. 22). Religiøs praksis er menneskelige ytringsformer.

Alt dette kan ses som indirekte påminnelser om at flerkulturell kompetanse og i særlig grad kunnskap om religiøs praksis, er helt nødvendig i norsk skole. Minst sju avsnitt er innom dette.

5.3. Prinsipper for opplæringen

I Prinsipper for opplæringen, herunder Læringsplakaten, som operasjonaliserer Opplæringsloven, er det også understreket nødvendighet av flerkulturell kompetanse. Her tales det om det multikulturelle samfunn og nødvendigheten av å få kunnskap om kulturelle uttrykksformer.

Religiøs praksis kan sies å utgjøre en kulturell uttrykksform.

I Læringsplakaten understrekes også viktigheten av lærerens flerkulturelle kompetanse. Et par punkter i Prinsipper for opplæringen vil altså forutsette at man i skolen har kunnskap som kan formidles om religiøs praksis.

5.4. Læreplan for KRLE

I Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk kommer man noe tettere på begrepet religiøs praksis, men heller ikke her fullt ut som eget uttrykt og nødvendig kompetansemål. I Læreplanens Formål brukes uttrykk som religiøst og livssynsmessig mangfold og viktigheten av å ha kunnskap om dette for å kunne komme i dialog med mennesker som har forskjellig bakgrunn når det gjelder tro og livssyn.

Under overskriften Hovedområder nevnes at hovedområdet som handler om de store verdensreligionene, også skal gi innblikk ”...i annet religiøst og livssynsmessig mangfold.” (LK 2015, s.1). Ordet mangfold kaller på mer enn systematisk fremstilling av store og små religioner. Det religiøse hverdagslivet der dagens mennesker pendler mellom praksiser plukket fra mange slags religiøsitet, trengs å komme med i KRLE-faget og dets læremidler.

Under Formål og Hovedområder i Læreplanen finner jeg fire setninger som indirekte angår religiøs praksis.

Når det gjelder selve kompetansemålene, er de bygget over samme mal. Eksempel fra jødedom:

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare særpreget ved jødedom og jødisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller” (LK 2015, s. 7).

Det første kompetansemålet under hver religion har samme ordlyd.

Andre aktuelle kompetansemål i forhold til religiøs praksis handler om å kunne presentere aktuelle spørsmål som opptar kristne, jøder, muslimer, hinduer og buddhister. I den grad særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk kan defineres som religiøs praksis, så er dette også med som kompetansemål (LK 2015, s. 7). Jeg finner altså under de store verdensreligionene 18 kompetansemål som indirekte kan innbefatte religiøs praksis.

De kompetansemålene som fører oss nærmest å skulle handle om religiøs praksis er de som sorterer under overskriften Religiøst mangfold: ”gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion” (LK 2015, s. 7). I dette kapittelet i KRLE-planens kompetansemål forventer man også ”at eleven skal kunne samtale om og forklare hva religion er, og vise hvordan religion kommer til uttrykk på ulike måter” (LK 2015, s. 7). Siste delen av dette kompetansemålet vil kreve inngående kjennskap til ulik religiøs praksis. Det går sikkert an å systematisere dette i innlæringen, men hvis eleven i læringsarbeidet ikke har fått vite noe om religiøs hverdagspraksis utenfor de store institusjonene, kan det oppstå forvirring når hun møter dette ute i det virkelige livet i et flerkulturelt samfunn som Norge etter hvert har blitt. Det kan synes symptomatisk at religiøst mangfold allerede i Læreplanen for KRLE-faget skal forstås knyttet opp til etablerte frikirkelige samfunn, altså knyttet opp mot et tradisjonsnivå.

Under kompetansemålene for religiøst mangfold finner jeg med andre ord 6 punkter som handler om religiøs praksis.

Interessant er også et par kompetansemål under Filosofi og etikk:

”føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn” og ”vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder” (LK 2015, s. 7) Å føre dialog med og vise respekt når det gjelder mennesker som

har andre trospraksiser enn en selv, vil sannsynligvis lykkes bedre hvis man har litt kunnskap om hverandres praksis.

6.0. Læremiddelanalyse

I perioden jeg arbeidet med masteroppgaven hadde jeg to formelle samtaler med en forfatter av et læreverk og to læremiddelredaktører ved store norske forlag. Disse samtalene brukes ikke som en del av materialet for masteravhandlingen, men er likevel nyttig som bakgrunnsinformasjon før jeg går i gang med analysen av læreverket. Forfatteren til et KRLE-verk forteller at gangen i læreverkutviklingen foregår med at de ulike forfatterne får tildelt sin kvote for hvor mye plass de kan bruke på sitt emne. Forfatteren mener hun har både makt og frihet når det gjelder utvalget hun tar med i fremstillingen. Hun sier at hun leser seg godt opp på temaene. I tillegg er fagfelt inne med for eksempel religionsvitere og språkvaskere. Lærestoffet får en foreløpig form og blir deretter prøvet ut på praksisfeltet. Forfatteren understreker viktigheten av å møte og kjenne målgruppen sin. Hun kjenner seg svært forpliktet på læreplanen for faget. Skulle det komme innspill fra brukere, blir de sendt tjenestevei til forlaget. Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging mener forfatteren at hun har stor frihet og at introen alltid er hennes. Kontakten med universitetsnivå i de ulike involverte fag skjer ved at forfatteren leser seg opp. Hun mener at forpliktelsen på læreplanen er viktigere enn å følge med på alle detaljer i forskningen på fagfeltet.

En redaktør forteller at de plukker ut egnede forfattere. Videre fremhever hun at både imam, rabbiner, hinduprest, buddhistprest, religionsvitere og religionshistorikere er involvert i utviklingen av læreverket. Hun understreker også at læreverket blir prøvd ut forskjellige steder i landet. Hun mener det er særdeles viktig å være forpliktet på læreplanen slik at foreldre og lærere kan være trygge på at det som står i læreplanen er grundig behandlet i læreverket. Hun mener det er viktig å forenkle og systematisere i fremstillingen.

En annen redaktør har lagt vekt på å bruke fortellingen som innfallsvinkel til lærestoffet.

Vi ser gjennom disse samtalene at forlagene ser ut til å plukke forfattere de mener er egnet til læremiddelproduksjon. Dette er kanskje med på at forfatteren selv opplever en ganske stor frihet i arbeidet. Likevel holder forlaget kontroll med hva som skrives.

I lærebokanalysen vil jeg prøve å spore opp tekster som behandler kompetansemålene nevnt i kapittel fem, og i særlig grad dem som handler direkte om religiøs praksis. Jeg er på jakt etter om noen tekster som omhandler religiøs praksis tar opp temaer fra dagens religionsforskning som for eksempel Afdals religion som biter og deler, Ammerman og McGuires blikk på hverdagsreligion og hybride former for religiøsitet eller Jacksons ulike nivåer.

Læreverkene til KRLE-faget består av både boklige og digitale komponenter.

Erfaringsmessig er det i lærerveiledningen man ofte finner hvilke prinsipper som ligger til grunn for presentasjonene i elevboken. Jeg begynner derfor med å lete etter spor av religiøs praksis på lærerlisenssidene, for deretter å gjøre en analyse av elevbøkene og elevnettsidene. Til slutt tar jeg for meg den trykte lærerveiledningen. Av plasshensyn går jeg grundig til verks med å prøve å identifisere spor av religiøs praksis i 8. trinnverket. I de andre bøkene går jeg rett til de kapitlene som bare handler om religion.

6.1. Store spørsmål 8, 9 og 10. Kristendom, religion, livssyn og etikk. Aschehoug

Forfatterne til lærebok og lærerveiledning er for 8. trinn: Olav Hove, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe. For 9. og 10. trinn er det de samme forfatterne, minus Jarle Rasmussen. Redaktør for dette læreverket i Aschehoug forlag er Trond Bøhler.

Om læreverket sier forlaget på sine hjemmesider:

Verket legger til rette for dybdelæring ved å gå bort fra spiralprinsippet og ta for seg ett tema om gangen. *Store spørsmål* prioriterer kjerneelementer i faget og fortellingen som didaktisk verktøy. Fagstoffet og fortellingene utgjør en naturlig helhet og en godt balansert og engasjerende formidling av religioner, livssyn, filosofi og etikk. Verket har tydelig progresjon mellom trinnene og oppfordrer elevene til å se sammenhenger. (Aschehougs nettside 2017)

Jeg merker meg at man understreker vektleggingen av kjerneelementer og fortellingen som didaktisk verktøy. Forlaget er også opptatt av at elevene skal oppdage sammenhenger. De bruker også begrepet dybdelæring, som dukket opp med

Ludvigsenutvalget og som har blitt med inn i *Stortingsmelding 28 Fag – Fordypning - Forståelse* (Kunnskapsdepartementet 2015-2016).

Forlaget hevder at faget Kristendom, religion, livssyn og etikk handler om de store, eksistensielle spørsmålene i livet. De har ønsket å løfte frem disse i forbindelse med utviklingen av nytt læreverk til KRLE-faget. De sier de også har ønsket å gi rom for elevens undring og funderinger.

Læreverket har ulike komponenter: Lærebøker, en bok for hvert trinn i ungdomsskolen. Disse bøkene har lærestoff, margkommentarer og oppgaver. Videre fins lærerveiledninger på papir med blant annet flere oppgaver, bakgrunnsstoff og fortellinger. Et lærernettssted er nesten ferdig. Her fins blant annet bildehistorier til de 27 store spørsmålene. Dette nettstedet er lisensbelagt. Elevenes nettsted er gratis. Her er det quizer, tekstoppgaver, skjemaer, oversikter og sammendrag til hvert kapittel. Det fins lydbok og en BrettBoka-app som kan brukes på iPad. Digitalbok kan også brukes på skjermbaserte verktøy. Lærerens digitalbok egner seg for å vises på storskjerm.

6.2. Åttende trinns komponenter

6.2.1 Lærernettsstedet 8. klasse

Overskriftene på lærernettsstedet er:

- Store spørsmål som bildehistorier
- Sammendrag som bildehistorier
- Lærerens digitalbok
- Om vurdering
- Tips til oppstart av tema
- Om bildene
- Lærerveiledning
- Årsplan

Som et innsteg til lærebøkene innhold har forlaget valgt å stille henholdsvis åtte, ni og ti eksistensielle – og til dels filosofiske - store livsspørsmål i de respektive lærebøkene. Derav tittelen på Læreverket.

På lærerens nettside – som krever betaling og innlogging – finner man igjen disse spørsmålene, ledsaget av det som kalles bildehistorier. Under denne overskriften vises et illustrasjonsbilde som leder tanken hen til at det skal handle om noe grunnleggende i livet. En stemme kommer med ulike synspunkter folk kan ha på disse spørsmålene, og stiller også flere oppfølgingsspørsmål. Litt musikk ledsager bildehistorielinkene. Dette er kan hende tenkt å skulle understøtte og hensette eleven i en stemning av refleksjon. De åtte store spørsmålene i 8. Klasseboka er:

1. Har alle mennesker noe de tror på?
2. Finnes det en gud?
3. Hva er forskjellen på mennesker og dyr?
4. Finnes det noe som er rett og galt for alle mennesker?
5. Blir man gjenfødt?
6. Har alle mennesker samvittighet?
7. Hvem eller hva har skapt verden?
8. Skal man respektere alle meninger?

Under overskriften Store spørsmål som bildehistorier på lærernettsidet, ligger bildehistoriene til de 8 spørsmålene for 8. Trinn og bildehistoriene til de 9 spørsmålene for 9. trinn. Bildehistoriene til de 10 spørsmålene for 10. trinn ser ikke ut til å være ferdig. Bildehistorievideoene tar et par-tre minutter hver. Forlaget nevner at de er ment som introduksjoner til tenkningen rundt spørsmålene og som inspirasjon til selv å sette sammen bilde og tekst eller bruke andre formidlingsmåter (Aschehougs nettside 2017).

Trolig kan man gjennom grepet med disse undrespørsmålene få mange fine samtaler med elever, der man forhåpentligvis også kan komme innom ulike former for religiøsitet slik det arter seg i hverdagslivet, eller slik noen kanskje har observert ved å ha vært på reiser eller har bodd et annet sted i verden eller i Norge.

Under overskriften Sammendrag som bildehistorier finner man hvert kapittel i hver bok fremstilt på lignende vis som med De store spørsmålene. En langsom video med fotobilder går mens en stemme oppsummerer innholdet i hvert kapittel i bøkene. Enkelte ord og begreper blir samtidig vist definert på skjermen. Musikk ledsager det hele. Disse bildehistoriene kan egne seg godt for elever med spesielle utfordringer. Tempoet er lagt ned, og musikken er beroligende. Heller ikke her er 10.- trinnsinnholdet ferdig.

Lærerens digitalbok får jeg ikke åpnet på det nåværende tidspunkt, men forlaget sier at dette er en digital versjon av læreboka til bruk i stort format i klasserommet via prosjektor eller tavle. Med denne løsningen har man undervisningsmateriell som videoer, lydfiler, lenker og annet lett tilgjengelig akkurat der de hører hjemme i læreboka. Ifølge forlaget har elevens digitalbok også tilleggsfunksjonalitet som notatverktøy, markørpenn, tegneverktøy, søk og zoom. Ved henvendelse til forlaget, svarer de at lærernettsstedet skal være ferdigstilt til skoleårets begynnelse 2017.

Neste overskrift på lærernettsidene handler om KRLE-faget og vurdering. Her minner man om at faget skal gi kunnskap, men også være et dannelsesfag der samtaler, diskusjoner, undring og refleksjon skal ha stor plass, men også at all vurdering har som mål å gi elevene mot og lyst til å lære mer.

Bakgrunnsstoff finnes her, med henvisning til konkrete virkemidler i vurderingsarbeidet: fagsamtaler, foredrag, kameratvurdering, gjenfortelling, tankekart og lignende. Det minnes også om de ulike typer vurdering som skal foregå i faget: Underveisvurdering av læring og for læring og sluttvurdering.

Det sies på lærernettsstedet at dette med å kunne drøfte, reflektere og begripe krever at man har begreper. Disse blir innført suksessivt via lærebøkene gjennom ungdomsskolen. Forlaget ramser opp en del ord som brukes i kompetansemålene, slik som forklare, drøfte, beskrive, utforske, føre dialog med og mange, mange andre. I den forbindelse kommenterer forlaget: ” En fallgrube er at karakteren eleven oppnår, bare gjenspeiler kunnskap i faget, og ikke de målene som knyttes til dannelse” (Aschehougs nettside). Dette er en betimelig og god kommentar. Et praktisk møte med en mer individorientert tilnærming til undervisningen kunne kanskje ha økt muligheten for dannelse som læringsresultat i tillegg til kunnskap.

Kapittelet om vurdering problematiserer dette med at når det er så mange krevende kompetansemål i faget, som også tidvis krever emosjonell og sosial kompetanse, er faren der for at faget for noen blir for akademisk. Dette kan føre til at elever mister interessen.

Jacksons ide om en mer individorientert undervisning ville kanskje fått flere elever med på lasset. Det vekker ofte mer interesse å lytte til fortellingen om hvordan jevnaldrende faktisk lever ut sin religion, ikke bare knytte kunnskapen til offisiell lære og teori.

I vurderingskapittelet på lærernettsstedet er det foreslått arbeidsmåter med evalueringsformer som gjerne kan supplere eller erstatte tradisjonelle kapittelprøver og elevforedrag slik at flere elever opplever motivasjon og mestring i faget.

Metasamtalen, å samtale om (fag)samtalen og metakognisjon understrekes. Jeg merker meg at moteordet metakognisjon brukes av forlaget. Hvorfor ikke heller bruke ordet refleksjon?

Som grunnlag for vurdering nevnes blant annet observasjon av klassediskusjon. Her vektlegges elevens evne til å få fremdrift i samtalen og ikke minst til å vise evne til å lytte og få andre med i samtalen. I fagsamtaler nevnes det at det skal legges vekt på elevens fremvisning av stor kunnskap kombinert med dette å se sammenhenger. Videre vurderingsformer kan være hjemmearbeid, elevforedrag med kameratvurdering og for eksempel skrive fagtekst ut fra tankekart, gjerne som et samvirke med norskfaget.

En litt spennende vurderingsform som er beskrevet, er der elevene tegner noe mens de leser eller hører på en fortelling eller gjennomgang av et tema – og så gjenforteller dette skriftlig, bare ved hjelp av tegningen. En slik oppgaveform begrunnes i at mange husker bedre ved å ta i bruk flere sanser og innfallsvinkler til læringen. Her tenker jeg igjen at Jacksons metode måtte være en idé, og dessuten i tråd med nyere forskning.

For mange elever er slik visualisering en god læringsstrategi eller fremgangsmåte. Selve tegneprosessen kan være en god støtte for hukommelsen. Og for dem det *ikke* fungerer godt for, kan det også være god læring, da lærer de at de må lete etter andre strategier. (Aschehougs nettside)

Gjenfortelling med utgangspunkt i bilde er et annet tips. Mange elever mestrer dette bedre enn skriftlige prøver med kortsvarsspørsmål.

Det hevdes på disse sidene at om man ønsker å bruke tradisjonell, skriftlig kapittelprøve, er det viktig at spørsmålene stilles slik at elevene kan lykkes på de ulike trinn. Det kreves noe annet på 8. trinn enn i 10. klasse. Blooms taksonomi kan brukes i en enklere variant ved karaktersetting på alt fra faktagjengivelser til analyse og drøfting.

Under overskriften Tips til oppstart av tema gis forslag til opplegg og bruk av læreverkets mange komponenter. Listen begynner med idemyldring, stikkord og tankekart. Det anbefales å få opp på for eksempel en god gammeldags tavle, hva elevene har av førkunnskap. Videre å samtale om hvilke elevnavn fra ulike religioner som er i bruk i klassene i dag. Man foreslår å bruke fortelling og annet stoff på kopioriginaler fra lærerveiledningen. Noen av bildehistoriene anbefales som igangsetter. Det foreslås også å bruke bilde fra lærerens digitalbok og vise på stor skjerm, dessuten å la elevene lese og notere bare overskrifter, rammetekster, ordforklaringer og bildetekster og se hvilken kunnskap og sammenheng de får ut av det.

Under overskriften Om bildene ligger kommentarer og informasjon om alt bildestoffet i læreboken. Bildene ser stort sett ut til å være illustrasjonsfoto, noen ganger foto av kunstbilder og skulpturer og en sjelden gang tegninger og skisser. Informasjonen til hvert bilde er knyttet opp mot hver enkelt religion. 4-5 steder handler det litt om religiøs praksis, men altså trygt forankret til en og en religion. Det eneste unntaket måtte være kommentaren på lærernettsstedet til bildet på side 39 i 8.klasseboka. Der står det om Beatles som trakk elementer fra indisk musikk og religion inn i populærmusikken, dessuten om Transcendental meditasjon som ble spredd over hele verden.

Under overskriften Årsplan på lærernettsstedet gis det opplysning om at kapitlene i bøkene et stykke på vei bygger på hverandre. Forfatterne foreslår at ”filmsnuttene kan brukes som utgangspunkt for samtaler eller skriveoppgaver. For å nå læringsmålene er det en fordel å bruke mange av oppgavene i lærerveiledningen.” (Aschehougs nettside 2017) Å bruke filmsnuttene som utgangspunkt for samtaler byr i beste fall på den situasjonen at man kommer inn på den religiøse praksisen som er rundt omkring i hverdagen uten at den er spesielt institusjonell. I årsplanen er nevnt at man skal behandle ritualer og skikker i

hinduismen og jødedommen. Det står ingen ting om religiøsitet utenfor de store institusjonene.

6.2.2. Elevnettstedet 8. klasse

Hvert kapittel i læreboken har knyttet til seg forskjellige nettsider som elevene kan jobbe med og på den må en få repetert stoffet i kapittelet på en annen måte enn ved bare å lese i boken.

Knyttet til hvert kapittel ligger, med litt variasjon, følgende oppgavetyper:

- Kan du det nå?
- Kryssord
- Test deg selv
- Tekstoppgave
- Plakater
- Sammendrag

Her fins rekker av spørsmål, skjema med oversikt over hinduistiske ritualer og jødiske høytider, oppgaver som krever bruk av Internett for å finne informasjon om for eksempel verdens største religiøse samling, Kumbh Mela, plakat med oversikt over alle bøkene i Det gamle testamentet, oversikt over hva som er Koscher-mat og bilder av hinduistiske guder, Verdenserklæringen om menneskerettigheter og mye annet.

Tekstoppgavene kan i noen grad sette elevene på sporet av religiøs praksis utover det som er systematisert i boken og på elevens nettsted.

Jeg finner 5-10 punkter som handler om religiøs praksis på elevnettstedet.

6.2.3. Trykt lærerveiledning 8. klasse

I den trykte lærerveiledningen hevder forlaget på de første sidene at når det gjelder kristendomsandelen kan ikke den bare komme der hvor overskriften inneholder bibel eller kristendom. Mye av den norske kulturarven har GT-stoff som bakgrunnsmateriale. Det betyr at dette stoffet blir referert til flere steder i boken, for eksempel i etikk-kapittelet.

Lærerveiledningen gjentar en del fra lærernettsstedet når det gjelder pedagogikk og vurdering.

Jeg finner en god del spørsmål som angår religiøs praksis, blant annet blant bingospørsmålene, men de er nesten alle knyttet til tradisjonsperspektivet.

Et av kompetansemålene er å gi en oversikt over mangfoldet i Hinduismen. Det er ganske lite å finne om dette i lærerveiledningen. Dog fins en skjematisk oversikt over høytider og hvilke ritualer som hører med til disse. Denne oversikten fins ikke i elevboken. Det nevnes også at hinduismen er en gjøre-religion, at det ikke er så viktig å tro det rette. Noen oppgaver går ut på å fylle inn i skjema hva som kjennetegner de ulike veiene i hinduismen og hvilke ritualer som følger med disse veiene. Et rollespill om praksiser forbundet med bryllup kan nok gi noen aha-opplevelser for elevene. Ellers er det ulike typer oppgaver som for eksempel handler om høytidene i hinduismen.

Det nevnes i lærerveiledningen at fortellinger kan forstås på mange nivåer og at ingen dermed har fasiten. Det sidestiller elevene litt. Dette pedagogiske ståstedet gjør at også lærerveiledningen har flere fortellinger til bruk for å leses eller høres i klassen.

Oppgavene med ord og uttrykk fra Bibelen kan gjøres i KRLE-timen eller norsktimen og henleder oppmerksomheten til hverdagen representert ved dagligspråket. Kart, som også er oppfattbart for lesesvake, finnes her. Kommentar- og bakgrunnsstoff til jødedommen er særlig grundig. Interessant for elevene er kanskje oversikten over det hebraiske alfabetet. Å kunne kjenne igjen et skriftbilde kan være gøy hvis man er ute og reiser i den store verden. Spor etter jøder fins jo på så mange steder siden de har beveget seg så mye gjennom historien. Kopioriginalen med "Gullfiskloven" kan bidra til at noen elever får en oppvåkning i forhold til dette å tenke utover sin lille "dam". (Hove et al 2015, s. 144)

6.2.4. Læreboken 8 klasse

8.klasseboken har hovedkapitlene: 1. I begynnelsen var fortellingen, 2. Hinduismen, 3. Det gamle testamentet, 4. Jødedommen og 5. Etikk og Dialog.

Hvert kapittel starter med en innledning og målene for eleven under og etter arbeid med kapittelet. På slutten er det alltid et sammendrag. Oppgavene underveis er delt i oppgaver man finner svaret på i boken og i ut-av-boken oppgaver.

I første kapittel – I begynnelsen var fortellingen - handler det om Natur og kultur, Myter om høyere makter, Myter om verden og Myter om mennesket.

Vi finner litt om indianske tradisjoner, litt om ritualer i møte med det hellige, om greske Guder, om skapelsesmyter, myten om de tre kjønn, om kropp og sjel, om høye bygninger og makt. Noen av oppgavene og kapitellsammendraget tar opp temaet ritualer. Bildene setter tankene i gang og egner seg antakelig til oppstart og samtaler rundt temaene. Bildet til oppgave 14 på s 17 handler om symboler som religiøs praksis (Hove et al. 2015).

I kapittel 2 handler det om Hinduismen. I innledningen presenteres elevene litt for hinduistisk religiøs praksis ved at noen vanlige ritualer i India ramses opp. Ellers handler det om Hinduismens historie, Guder i hinduismen, Hinduismen i Norge og det avsnittet som heter Alt går i sirkel. Under dette avsnittet finnes litt om praktiske levereregler for en hindu. Under avsnittet om ritualer finner man også en del om hvilke daglige praksiser en hindu foretar seg, inklusive pilgrimsferden. Ellers er også de faste overgangsritualene beskrevet. Under avsnittet om Hinduismen i Norge får vi vite at ”Det er et stort mangfold blant hinduene i Norge. De har ulik kulturell bakgrunn, snakker forskjellige språk, og ikke alle praktiserer religionen like ivrig.” (Hove et al. 2015, s. 71). På slutten av kapittelet om Hinduismen møter vi Amisha, en hinduistisk, ung dame som forteller om sin religiøse praksis i hverdagen og i livet. Dette vil antakelig noen elever kunne kjenne seg igjen i, eller fatte interesse for siden Amisha ser ut til å være en ungdomsskoleelev. En slik presentasjon representerer jo dessuten en mer individorientert tilnærming til religion. Det sies om handlingens vei at å utføre ritualer og følge strenge levereregler er viktig for å bevare dharma, verdens orden. Det orienteres i tilknytning til erkjennelsens vei også litt om askese, meditasjon og yoga som religiøse praksiser. Dessuten står det litt om kjærlighetens vei der ”Man tilber sin gud hjemme eller i tempelet, leser historier, synger sanger om guden og kjenner en dyp kjærlighet og lengsel.” (Hove et al 2015, s. 40). Det nevnes også at ”Selv om det har utviklet seg tre ulike veier til frelse, er man ikke nødt til å velge kun én av dem. Mange hinduer blander og tar noe fra hver av veiene” (Hove et al. 2015, s. 41). Dette siste kunne det vært interessant å høre mer om – i tråd med en mer individorientert tilnærming til religion. På s. 41 i 8. klasseboken er handlingene hinduene må foreta seg, satt systematisk opp i et skjema. En spennende tanke er jo hva slags religiøse handlinger enkelte hinduer foretar seg som ikke passer inn i dette skjemaet. Boken har i tråd med forlagets intensjon mange korte og litt lengre fortellinger og myter

fra religionene. Dette kan sikkert live opp i undervisningen, særlig hvis man kan lytte til dem i stedet for å lese. Noen av Gå videre-oppgavene i kapittelet får elevene til å løfte blikket og er i noen grad tverrfaglige. Dette kan bidra til at elevene evner å se sammenhenger. 7-8 bilder viser moderne hinduistisk praksis. Ellers fins mange bilder av guder. I sammendraget gjentas dette med ritualer og levereregler, men også dette med renhet og litt om læren.

Kapittel tre – Det gamle testamentet – starter på samme vis som de foregående, med innledning og mål. Videre fins avsnitt som Et helt bibliotek, Mosebøkene, Historiske bøker og Profetiske bøker. Dette er i første rekke et kapittel som handler om historie. Her finner vi de såkalte gammeltestamentlige bibelhistoriene som danner bakteppet bak kristen tro og lære. Det fins noen Gå videre-oppgaver som tar oss til nåtiden som handler om symboler og tegn, om hva vi kan gjøre for å ta vare på jorden, om å vise respekt for det hellige og om hva det betyr i dag ”å danse rundt gullkalven”. Noen oppgaver handler om religiøse spor i språket vårt i dag, slik som *uriaspost, kreti og pleti og å felle en salomonisk dom*. Historien bak de ti bud har med religiøs praksis å gjøre, men også med etikken å gjøre. ”De blir ofte sett på som et sammendrag av all etikk og av Guds vilje overfor menneskene.” (Hove et al. 2015, s. 97). To bilder er interessante: et av dem er fra avsnittet om historiske bøker og viser bildet av den kinesiske studenten som i 1989 nektet å flytte seg for panservognene i Beijing. Dette blir omtalt som en moderne David-og-Goliat-historie. Talende er også bildet under avsnittet Profetiske bøker. Der ser vi den engasjerte politikeren og miljøvernforkjemperen Al Gore foran en stor jordklode. ”Er han en moderne profet?” (Hove et al. 2015, s. 105). Kapittelet avslutter med Messiasprofetiene som fører oss over mot Det nye testamentet i 9. klasseboka når det gjelder kristendommen.

Kapittel fire – Jødedommen – starter også med innledning og mål. Kapittelet har avsnitt som Jødedommens historie, Jødisk tro og tradisjon, Jødisk hverdag og fest og 1900-tallet – katastrofe og nye muligheter. Allerede i innledningen blir vi kjent med ordet 'kippa'. Hilsenen ”Neste år i Jerusalem!” presenteres. Denne hilsenen er et slag ritualer som jøder over hele verden møter hverandre med. Et par Gå videre-oppgaver i historieavsnittet handler om renselse og ritualer ved Vestmuren. Videre leser vi om hvordan et måltid kunne bli hellig etter at tempelet i Jerusalem ble ødelagt i år 70 e.Kr., og om hvorfor det etter denne hendelsen ble så viktig å følge reglene i Toraen. I avsnittet ”Hvem er jøde?”

defineres dette som en som har jødisk mor, men også med å kunne og delta i alle leverelegene. Disse læres først og fremst hjemme helt fra barna er små. Det dreier seg om forberedelser til høytider og helligdager, særlig knyttet til matlaging, men også fortellinger, sanger og bønner. Toraen viser i sine skrifter hvordan en jøde skal leve. Hva slags religiøs praksis som kreves. Toraen har 613 levereleger, hvorav 365 forbud, like mange som det er dager i året, og 248 påbud, like mange som det er ben i kroppen. Det er også strenge regler for hvordan Tora-rullen skal håndteres og oppbevares. Avsnittet "Jødisk hverdag og fest" innledes med:

Å være jøde handler ikke bare om hva man tror på, men like mye hva man gjør. Her skal du lære om matregler, feiring av sabbaten og om festene gjennom året. Du skal også lære om de viktige markeringene gjennom livet, fra fødsel til død. Ritualer og feiringer er stort sett felles for jøder over hele verden. Tradisjoner har vært viktig for samhold og fellesskap på tvers av landegrensene i over to tusen år (Hove et al. 2015, s. 142).

Begrepet *koscher* blir presentert. Etter dette kommer det beskrivelser av det jødiske kjøkken som alltid er kosher. Det blir også forklart hvorfor det er slik den dag i dag at man ikke må blande kjøtt med melk. Videre ramses det opp noen av de matvarene som Toraen sier er kosher. Men avsnittet avsluttes med: "Hvor mye en skal bry seg om reglene, bestemmer hver og en. I våre dager er det mange jøder som bare følger noen av reglene eller ingen av dem." (Hove et al. 2015, s. 143). Om Sabbaten står det at utgangspunktet er Å holde hviledagen hellig slik som det tredje budet forordner. Så er det nevnt noen av de forbud og påbud som gjelder for denne dagen med for eksempel ikke å kjøre bil, at all mat må være handlet inn og gjort i stand før mors lystenning ved solnedgang på fredag kveld. Mye religiøs praksis er også knyttet til alle feiringene gjennom året. For eksempel spiser man epleskiver dyppet i honning ved jødisk nyttår. Ved Løvhyttefesten til minne om vandringen i ørkenen bygger barna hytter i hagen eller på taket, og familien sover der. I den jødiske påsken, Pesach, til minne om utgangen av Egypt spiser man et sedermåltid og andre symbolske matretter og leser historien for at barna skal lære. Så følger en opprømsing av ritualer knyttet til fødsel (omskjæring), bar mitzva, bat mitzva, bryllup og død (jødene legger en liten stein på gravsteinen). Til slutt i dette avsnittet forteller en 13 år gammel jødisk gutt om sin religiøse oppvekst og bar

mitzva. Denne fortellingen representerer det Jackson kaller et individorientert perspektiv på religion.

Under avsnittet kunst, musikk og arkitektur, som også kan representere religiøse uttrykk, sies det at:

”Kunst og kultur er preget av at jøder har måttet flytte mye. Derfor er ikke bygningene det viktigste, men alt det man kunne ta med seg: bøker, gjenstander, fortellinger, sang og musikk.” (Hove et al. 2015-8, s. 149).

Så følger en beskrivelse av hvordan en synagoge skal være innredet inni, særlig med hensyn til Toraen, og om hvordan kvinner og menn sitter plassert i rommet. Om kunsten opplyses det at jødedommen har bildeforbud, akkurat som islam. I stedet finner man i jødedommen vakre broderier av viktige symboler, slik som Menoraen, steintavlene, Chai-smykker og annet. Om den jødiske maleren Marc Chagall sies det at han ikke tok hensyn til bildeforbudet, men malte som han ville. ”Selv om jødedommen på noen måter er en streng religion, har mange godtatt uenighet.” (Hove et al. 2015, s. 150). En spennende Gå videre-oppgave er den om å skulle finne ”...noen fellestrekk mellom jødiske fester og ritualer og fester eller ritualer i andre religioner...” (Hove et al. 2015, s. 148). Om musikk og litteratur står det at særlig jødisk musikk er svært variert. Dette fordi jøder har bodd og blitt påvirket på så mange forskjellige steder i verden. Det sies også at mange berømte forfattere, musikere og filmskapere har jødisk bakgrunn. Avsnittet 1900-tallet – katastrofe og nye muligheter er langt på vei et samfunnsfagpreget avsnitt og inneholder svært lite som har med religiøs praksis å gjøre. Sammen draget gjentar dette med ritualer knyttet til Sabbaten, høytider og feiringer. Det fins i hvert fall 20 bilder i kapittelet som viser religiøs praksis, blant annet om hvordan konservative jøder kler seg.

Kapittel fem – Etikk og dialog – begynner også med innledning og mål for eleven. Kapittelet presenterer lite om religiøs praksis, men starter allikevel innledningen med å forklare ordet etikk. Det kommer av det greske ordet ”ethos” som betyr leveregler. Og leveregler har med religiøs praksis å gjøre. Det henvises da også til jødedommen i avsnittet som heter leveregler. Andre avsnitt er Samvittighet, Empati, Livsverdier og Dialog – Den gode samtalen. Under avsnittet Livsverdier tas igjen dette opp hvordan vi agerer i møte med det hellige og det vi har stor respekt for. Et talende bilde fra vannet utenfor Utøya viser roser på vannet. Det står også om Rosetoget i Oslo og andre byer i

Norge i 2011 i teksten. Var dette en religiøs praksis utført av de mange? Mange vil være uenig i det. Men Ammerman sier noe om dette fenomenet i sin bok *Everyday Religion*. Hun sier det har vært forsket på dette med ”vicarious religion”, dette fenomenet at såkalt ikke-religiøse mennesker gjerne ser at andre allikevel er det, også litt på vegne av dem selv, og nettopp på vegne av den ikke-troende kan utføre religiøse handlinger for eksempel i krise. (Ammerman 2007, s. 10). Mange ønsker eksempelvis at kirken skal åpnes og bli sted for blomsternedleggelse i store kriser.

6.3. Niende trinns komponenter

6.3.1. Lærernettsted 9. Klasse

De samme overskrifter på lærernettstedet som gjaldt for 8. klasse, gjelder også for 9. klasse. Men i 9. klasse er det naturlig nok 9 Store spørsmål:

1. Har vi mennesker fri vilje?
2. Finnes det noe som varer evig?
3. Er alle mennesker like mye verd?
4. Er det lettere å være god hvis man er rik?
5. Er det rettferdig å behandle alle likt?
6. Finnes det mennesker med evne til å helbrede sykdom?
7. Hva er et godt menneske?
8. Har vi mennesker ansvar for naturen?
9. Har vi mennesker en evig sjel?

Bildehistoriene som ledsager disse spørsmålene er svært gode igangsettere til samtale om et bredt spekter av temaer, inklusive religiøs praksis. Bildehistoriene knyttet til sammendrag er mer forbundet med kompetansemålene for faget og vektlegger kunnskap. Lærerens digitalbok gir meg også for 9. klasse bare en svart skjerm. Under overskriften vurdering ligger det samme innholdet som for 8. klasse.

Tips til oppstart av tema har samme stil som for 8. klasse, men handler selvfølgelig her om andre tema. Jeg finner lite om religiøs praksis i tipsene, bortsett fra at det henvises til

film (som jeg ikke får tilgang til) og nettsider hvor det finnes noe. Under det som heter Om bildene, finner jeg også lite om religiøs praksis.

6.3.2. Elevnettsted 9. klasse

Oppsettet på elevnettstedet for 9. klasse er omtrentlig likt som for 8. klasse. Det ligger oppgaver der knyttet til kapitlene Buddhismen, Jesus og evangeliene, Islam, Kristendommens historie og Etikk og filosofi. I det store og det hele er det mest de såkalte tekstoppgavene som kommer inn på emnet religiøs praksis. Et par av dem handler henholdsvis om mindfulness og helgener. Oppgavene er formet slik at eleven må ut-av-boken for å finne informasjon. I den prosessen er det håp om at hun finner noe om det religiøst levde livet. Sammendragene er de samme som ligger på lærernettsdet.

6.3.3. Trykt Lærerveiledning 9. klasse

Den trykte lærerveiledningen for 9. klasse åpner med et kapittel om dybdelæring. Dette begrepet er behandlet i NOU 2015:8 *Fremtidens skole*, men siteres ikke her. Aschehoug har bestemt seg for at for læreverket Store spørsmål skal dybdelæring oppnås ved å ”prioritere sentrale byggesteiner i faget”, ”ha tydelig progresjon fra 8. til 10. trinn”, ”gi forståelse for sammenhenger”, ”stille store spørsmål” (Hove, Jørgensen, Sandboe 2016a, s. 7). Videre finnes masse bakgrunnsstoff til buddhismen, også noen spennende henvisninger til faglitteratur for barn, dessuten til tegneserier om Buddha. Erfaringsmessig har disse sistnevnte vært populære blant ungdomsskoleelever. Det henvises til film og har noen oppgaver, blant annet å skulle tegne buddha med noen av kjennetegnene, slik som lange ører, bestemte håndstillinger og prikk i pannen. Så kommer det mye om Buddhas lære og om hellige tekster. Hele veien er det henvisninger til nettsteder og tilleggslitteratur. Kapittelet Å leve som buddhist gir bakgrunnsstoff til hvordan klosterlivet arter seg, men har også avsnitt som indikerer at selv buddhismen, som den eldste verdensreligionen, utvikler seg.

”Man kan si at skillet mellom munk og lekfolk er noe mer utvisket enn det tradisjonelt har vært. For eksempel deltar lekfolk i langt større grad enn før i meditasjon. Før var det utenkelig, meditasjon var utelukkende for munk.”
(Hove, Jørgensen, Sandboe 2016a, s. 18)

Det orienteres også om at munkene i dag engasjerer seg politisk i flere fraksjoner, alt fra i forfølgelse og vold til som ikke-voldsforkjemperen Dalai Lama.

Et avsnitt tar opp diskusjonen omkring utbredelsen av meditasjon over hele verden, også inn i skolene. Elevene oppfordres til å diskutere dette. En slik oppgave tar eleven litt utenfor tradisjonsnivået for buddhismen. Samtidig advarer forfatterne av lærerveiledningen om å vise TV-serien "På tro og Are" fordi de mener dokumentaren gir et fortegnert bilde av religionen ved at den "henger ut" kvinnesynet til religionen. Først i 10. klasse behandles kompetansemålet om religionskritikk. Kanskje egner serien seg bedre da. Diskusjonsoppgaver om gjenfødelse kan tenkes å være for krevende for 9.-klassinger, men noen av dem vil ha registrert at gjenfødelsestanken verserer rundt i mange slags religiøse miljøer. En fortelling fra virkeligheten ledsager emnet. Ellers er det mange utfyllingsoppgaver som repeterer historikken i buddhismen. Oppgaven om Å leve som buddhist tar opp spørsmål knyttet til religiøs praksis.

Til kapittelet om Jesus og evangeliene er det tatt med noen legender og kommentarstoff til disse. Disse kan sette tanker, fantasier og engasjement i gang hos elevene.

Bibelfortellingene om helbredelse vil sikkert også skape et visst engasjement hos noen elever, mest knyttet opp mot spørsmålet om mirakuløse helbredelser i dag. Dette er jo et fenomen som ikke en gang knyttes til kristendommen. Det store spørsmål nummer fire fra elevboken foreslås også diskutert i forbindelse med kapittelet om Jesus og evangeliet. Det store spørsmål nummer fire er: Er det lettere å være god hvis man er rik? Dette er antakelig et spørsmål som berører tankegods fra mange religiøse fraksjoner, men det egner seg antakelig godt med evangelietekstene som bakgrunn.

Om islam foreligger det mye bakgrunns- og kommentarstoff. Blant annet opplyses det om at selv om islam har et bildeforbud, lages det i dag plakatkunst med bilder av Muhammad, særlig innenfor sjia. Det fortelles også at musikk har vært gjenstand for mye diskusjon i islam, men de har jo musikeren Yusuf Islam (Cat Stevens) blant seg. I tillegg nevnes hip-hopgruppa Outlandish og jentegruppa Shema som fremfører sanger med religiøst innhold. Et avsnitt om fundamentalisme er tatt med. Det foreligger også i lærerveiledningen en oversikt over noe av det som fins av forskjellige trossamfunn innenfor Islam i Norge. Det skal finnes mer enn 130 ulike organisasjoner. Det hadde vært interessant og visst om det mest er lære eller trospraksis som skiller dem og hva dette i så fall går ut på. Oppgavene følger i noen grad samme mal som i lærerveiledningen for 8. klasse. Noen hadither er

innlemmet i heftet. Et av spørsmålene til elevene går ut på om de kjenner igjen noe fra andre fortellinger. I dette tilfellet drar man kjensel på bibelfortellinger. Slike oppgaver bringer elevene på tvers av religionsgrenser og fremmer antakelig også formålet om å se sammenhenger. Det skal jo ifølge forlaget føre til dybdelæring som nå vil være et overordnet mål i skolen i tiden fremover.

Jeg finner altså bittelitt, men ikke svært mye kommentarstoff til det som Læreplanen etterlyser i kompetansemålet skal handle om mangfoldet i islam.

Det ser ut som om også kapittelet om kristendommens historie også i hovedsak behandler mangfoldet ved å omtale flere offisielle retninger innen den kristne kirke, slik som den katolske, den ortodokse og de protestantiske kirker, herunder pinsebevegelsen og den norske kirke. Dog gir man noe bakgrunnsstoff om kirkene i Latin-Amerika, Afrika og Asia og på hvilken måte de skiller seg fra tradisjonelt kristne i Europa. Her trekkes troen på mirakler som helbredelse frem som et felt der kirkene i nord og sør skilles i synet.

6.3.4. Læreboken 9. Klasse

Buddhismekapittelet starter med historien om Siddhartha Gautama som etter oppvåkningen ble til Buddha, som betyr nettopp ”den som har våknet”. Deretter gjennomgås Buddhas lære. Billedstoffet veksler mellom fargebilder av typisk buddhistiske motiver og illustrasjonsfotoer fra daglig liv. Et avsnitt handler om hvordan buddhismen sprer seg. Her behandles også ulike buddhistiske retninger. Så kommer et langt kapittel om Å leve som buddhist, om regler for klosterliv og for folk flest. Det handler om ritualer og høytider, om tilbedelse, om pilgrimsferd og musikk (strupesang). Om høytidene sies det at de varierer fra land til land. Siste avsnitt handler om buddhismen i Norge. Her er man innom det verdensomspennende fenomenet at mange interesserer seg for buddhismen uten å være buddhister. Det skjer gjennom at de praktiserer buddhistisk meditasjon, særlig den formen som kalles mindfulness. I noen av avsnittene om buddhismen er det strødd ut enkelte buddhistiske visdomsord som budskapsmessig er i slekt med buskap også fra andre religioner. De er ofte knyttet opp rundt etiske og filosofiske emner slik som for eksempel barmhjertighet, nestekjærlighet og lignende.

Møtet med Tu Uyen på 16 år som forteller hvordan hun praktiserer sin religion, gir oss et fint hverdagsperspektiv på buddhismen, helt i tråd med Jacksons idealer.

Igjen er det Gå videre-oppgavene som kan føre til at elevene kommer litt videre fra tradisjonsperspektivet på buddhismen.

I kapittelet om Jesus og evangeliene finnes også historier og legender med stoff fra de noen av de apokryfe skriftene, slik som Thomasevangeliet. Det er en del tekstutdrag fra Bibelens evangelier, noen av dem som får en til å tenke at de er bakgrunn for utviklingen av lov og etikk i vår del av verden. Ellers er kapittelet illustrert med kunstbilder og noen fotobilder fra hverdagsliv. Evangelienes fremstilling av det kristne påskeunderet som det mest sentrale i Bibelen for de kristne, står på samme side som avsnittet som antyder at evangeliene behandler fariseerne og de jødiske prestene urettferdig. I boken sies det at ”Beskyldningene om at jødene drepte Jesus, har ført til forfølgelser av jøder i Europa i flere perioder i historien.” (Hove, Jørgensen, Sandboe 2016b, s. 77). Møtet med Cathrine på 16 år, gir et fint blikk inn i en kristen ungdoms religiøse hverdagspraksis. Det kompletterer kunnskapen man får fra boken på tradisjonsnivå, men det kunne gjerne vært mer av det. Et avsnitt handler om Hva om Jesus hadde levd i dag? Hvordan hadde kristendommen vært praktisert da? Boken fremholder at mange kristne kombinerer fint troen på vitenskapen med troen på at det står en Gud bak skaperverket. Kapittelet avslutter med at ”Bibelen får mange til å tro, men den kan også få folk til å skrive, male, komponere musikk og tenke.” (Hove, Jørgensen, Sandboe 2016a, s. 92). Også her er det Gå videre-oppgavene som bringer elevene ut av boken og nærmere hverdagslivet. For eksempel spørsmålet om hvem man burde invitere på julemiddag hvis man skulle følge Jesus sitt eksempel i dag?

Kapittelet viser ikke veldig mye om kristent hverdagsliv i praksis. Det gir derimot mye kunnskap om bakgrunnen for den kristne lære.

Islamkapittelet starter med en morsom oversikt over hva muslimer legger i uttrykket In sha Allah som betyr hvis Gud vil. Det viser seg å være vidt forskjellige ting. Noen legger det i det at alt er forutbestemt av Gud. Selv kan man intet gjøre. En annen tenker at dette bare er en talemåte. Ellers handler det om Islams historie og islamsk tro. I forbindelse med behandlingen av De fem søylene, kommer boken inn på at Islam på sett og vis er en praktisk religion. De fem søylene er skjematisk satt opp i en oversikt der forklaringer av praksis og ledsagende bilder gir et inntrykk av den islamske religiøse praksisen som det er meningen at alle muslimer skal gjennomføre. Så vet vi fra møter med og erfaring med for eksempel kolleger og elever, at muslimene tilpasser seg slik at de kan få hverdagen til å

gå opp i et moderne for eksempel norsk hverdagsliv. Et møte med Maryam, 15år gir oss innsyn i hvordan en muslimsk ungdom i Oslo innretter seg med sin religion og sin religiøse praksis. Ved å bruke lyd ut i klassen, kan dette gi kunnskap om levd muslimsk hverdagsliv på en mer interessant måte enn ved bare å lese i boken. 9. klasseboken tar videre opp muslimsk tro, forteller om Koranen, islamsk kunst, sang (resitasjon og nasheed), musikk og poesi. Så kommer et avsnitt om Islam som verdensreligion, der man blant annet kommer inn på ulike retninger i Islam, slik som Sunni-islam, Sjia-islam og Sufisme. Her er det også litt om hva som er halal og ikke og om hvor det er forbudt eller påbudt med hijab. Fundamentalisme, islamisme og terror i religionenes navn har en egen side. Det kommer et avsnitt om Ilam i Norge og et om Ahmadiyya, en bevegelse som ikke er akseptert av andre muslimer.

Bildematerialet har mest fotoer fra hverdags- og festliv i Islam. Gå videre-oppgavene er fortsatt de beste. En av dem spør om man er kristen når man er døpt og muslim når man er vokst opp i en muslimsk familie? Dette kan bli en samtale der man kommer inn på om det kreves en spesiell religiøs praksis for å kunne kalle seg kristen eller muslim.

Kapittelet om kristendommens historie omtaler kort kiren før reformasjonen før den går over til nettopp Luther og reformasjonen. Det tales om protestantiske kirkesamfunn og reformasjonen i Norge. Så følger et avsnitt om hekseforfølgelsene og litt om samlediktning. Pietismen er behørig behandlet, og så hopper man til vekkelsesbevegelser og misjon på 1800- og 1900-tallet. Der er Hans Nielsen Hauge i fokus. Så behandles Kristendommens stilling i dag ved at man omtaler protestantiske kirker som Den norske kirke, men også pinsebevegelsen. Det nevnes at Den norske kirke har tatt opp i seg stemningsskapende ritualer som lysprosesjoner, diverse dekorasjoner og gravlys. Andre protestantiske kirkesamfunn som baptister, metodister osv (8 stk) er satt opp i et skjema med når de ble dannet, hvor de finnes og hvilke typiske trekk de har. Man ønsker tydeligvis å rubrisere og systematisere mest mulig. På veien med å gjøre det, mister man av syne all den religiøse praksisen som ikke passer inn i noe skjema, men som er rundt oss på alle kanter. Den katolske kirken er behandlet, hvorunder fortellingen om den norske St. Sunniva er med. Når den ortodokse kirken behandles, skjer det ved at man følger alt som skjer i den ortodokse gudstjenesten med ikonkyssing, lystenning, røkelse, korsang, at man står, nattverd. ”Hele gudstjenesten – med luktene, lyset, sangen og

kunsten – skal gjøre det himmelske virkelig for deltakerne, de skal kunne føle en paradisisk verden.” (Hove, Jørgensen, Sandboe 2016b, s. 172)

6.4. Tiende trinns komponenter

6.4.1. Lærernetsted 10. klasse

Dette er ikke aktivt i skrivende stund.

6.4.2. Elevnettsted 10. klasse

Dette er bare delvis ferdig, så jeg undersøker bare det som ligger under Religiøst mangfold og kristendommen.

Oppgavene på elevnettstedet er organisert på omtrent samme måte som for 8. klasse. Under knappen kristendommen ligger det oppgaver om Paulus, andre fakta relaterte oppgaver om kristendommen, ingenting under overskriften plakater, fin oppgave som har med navn å gjøre og et kryssord.

Under knappen Religiøst mangfold fins oppgaver om Bahai og Sikhismen, dra-sammen-oppgaver mellom betegnelser (teosofi, antroposofi) og faktasetninger, ingenting under overskriften plakater, en tekstoppagave om grunnleggeren av Alternativbevegelsen og et kryssord.

Det var ikke altfor mye å finne om religiøs praksis på elevnettstedet.

6.4.3. Trykt lærerveiledning 10. klasse

Denne foreligger ikke i skrivende stund.

6.4.4. Læreboken 10. klasse

De 10 Store spørsmålene i 10. klasse er:

1 Finnes det en mening med livet?

2 Hva skjer etter døden?

- 3 Er det å oppføre seg som gutt eller jente medfødt, eller er det noe vi lærer?
- 4 Om finnes en god gud, hvorfor er det da så mye urettferdighet og ondskap i verden?
- 5 Er alle mennesker grunnleggende gode?
- 6 Er religion noe mennesker har funnet på?
- 7 Kan en som tror, ha tiltro både til vitenskap og Gud?
- 8 Kan vi vite noe sikkert i det hele tatt?
- 9 Bør dyr ha samme rettigheter som mennesker?
- 10 Kan man kommunisere med de døde?

Etter kapittelet om humanisme og religionskritikk kommer et kristendomskapittel i 10. klasseboken. Det handler litt om tiden etter Kristi himmelfart, om den første misjon og om Saulus – Paulus og hans reiser og brev, om kristne begreper og om hvordan kristendommen vokser. Jul, påske, pinse og faste omtales uten at man kommer nevneverdig inn på ritualer.

Så kommer et avsnitt om Den norske kirke med læren, hvem som er medlem og hvordan kirken er organisert. Et lite avsnitt som gjelder feiringen 500-årsjubileet for reformasjonen har rullet å komme med i 10. klasseboken som er helt ny. Jubileet hadde *nåde* som tema siden det kanskje var det viktigste begrepet i Luthers lære. Man hadde fokus på tre forhold: ”Frelsen er ikke til salgs”, ”Mennesker er ikke til salgs”, ”Skaperverket er ikke til salgs”. (Hove, Jørgensen, Sandboe 2017e, s. 74). Boken har i den anledning med et sitat fra www.kirken.no ”Nåden trengs i et velferdssamfunn som vårt – med så stor vekt på økonomi, vekst og vellykkethet.” (Hove, Jørgensen, Sandboe 2017e, s. 75). Dette er et eksempel på hvordan Den norske kirke bruker en anledning til å løfte noe så tørt og teoretisk som et Luther-jubileum inn i et samfunns- og hverdagsperspektiv.

Et avsnitt handler om hva som skjer i kirken, slik som høymesse, trosopplæring og diakoni. En fortelling fra et minnesamvær i kirken etter en ulykke viser hvilke ritualer som brukes i kristendommen ved en slik anledning. Slike innslag i lærebøkene er helt

nødvendig for at elever skal lære og huske. I de fleste fag må man gjøre noe i praksis for å forstå teorien. Men også her dukker det opp et skjema med hvilke seremonier kirken utfører og hvilke ritualer som hører til.

Når det gjelder uttrykksformene kunst, arkitektur og musikk har kristendommen et ”rikt språk”. Det florerer av religiøs kunst, glassmalerier, katedraler, sang og musikk. I den grad dette kan gå under religiøs praksis, har 10. klasseboken et rikt bildestoff til dette kapittelet som illustrerer kristne symboler i bruk forskjellige steder.

Læstadianismen og samisk kirkeliv er presentert. Noen av leverelegene til læstadianerne nevnes.

Avsnittet Spor av kristendom kan antakelig bli et emne som fenger fordi det er knyttet til hverdagslivet vårt. Spor av kristendom fins i språket som begreper og ordtak, bibelske jente- og guttenavn er populære og finnes garantert i hver eneste klasse, bibelske stedsnavn finnes over hele Norge, spor av kristendom finnes også i populærkulturen, i film og litteratur, i reklame og i det faktum at kirker over hele landet brukes til konserter. Til dette kapittelet har boken mange morsomme oppgaver som ungdom vil kjenne seg igjen i, men det er da viktig å huske på de elevene i klassen som kanskje nettopp har kommet til landet og for hvem slik kunnskap er helt fjernt. Læreren kunne kanskje lage oppgaver som kunne ha som tema Spor av religion. Da ville enda flere kunne delta.

I kapittelet om Religiøst mangfold vil forventningen være å få møte religiøs praksis som ikke nødvendigvis er organisert, men allerede i innledningen varsles det at man har gitt fenomenet navnet Alternativbevegelsen og at man søker å finne fellestrekk blant dem som er med. Altså vil man helst rubrisere også dette fenomenet og behandle det ut fra et tradisjonsperspektiv, i beste fall ut fra et gruppeperspektiv.

Første avsnitt handler om Alternativmessen og bakgrunnen for denne. Det er ramset opp mange slags religiøs praksis som å spå i hender, horoskop, healing, transe og lignende. Boken nevner at en del religiøst gods fra hippietiden som teosofi, antroposofi og astrologi lever videre i alternativbevegelsen. Det nevnes også at all interessen for de østlige religioner har ført til at troen på karma og reinkarnasjon brer seg. Det tales også om de mange hyllene hos bokhandlerne som er fylt av selvutviklingsbøker som ofte handler om å finne sitt ”høyere selv”. De som tenker alternativt om det åndelige, er også ofte opptatt

av alternativ medisinsk behandling, har et holistisk syn på verden og noen driver også med spådomskunster, spiritisme og kanalisering går det frem av tekstene i kapitlet. Det er også med et avsnitt om Alternativbevegelsen i Norge hvor prinsesse Märtha Louise ikke er utelatt. Så kommer avsnitt om Sikhismen om Bahai, om Jehovas Vitner, om Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige, og om urfolks religioner. Hos alle disse handler det om historien bak, om læren, om levesett og ritualer. I dette kapitlet er det altså masse om religiøs praksis, men det er knyttet dels til tradisjonsnivå og mye til gruppenivå.

Siste kapittel i 10. klasseboken er en repetisjon av alle de store verdensreligionene, men de er stilt sammen på en ny måte under overskriftene Religioner med utgangspunkt i India og Religioner med utgangspunkt i Midtøsten. Det er ingenting nytt her om religiøs praksis, men ved denne typen sammenstilling oppnår forlaget intensjonen nevnt i lærerveiledningene; å gi forståelse for sammenhenger. Det igjen er tenkt å føre til dybdelæring, som er et begrep i skolearbeidet vi nå må merke oss fremover.

6.5. Sammendrag med bemerkning

Etter å ha gjennomgått alle kapitler som har med religion å gjøre for læreverket Store spørsmål 8 – 10, er det en ting som slår meg. I innledningen til hvert kapittel er målene for læringen listet opp. De dekker stort sett det som står i kompetansemålene i Læreplan i KRLE. Men ett ord fra kompetansemålene er konsekvent borte i hele læreverket. Det gjelder ordet ”livstolkning”. Eksempel fra første kompetansemål for buddhismen: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare særpreget ved hinduisme og hinduistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og forskjeller.” (Utdanningsdirektoratet 2015). Særpreget er ivaretatt med massevis av fakta om religionen. Tro er ivaretatt ved at læren er presentert og stoff om sammenligning er også med, men ”..som livstolkning...” er borte. Er det fordi det lukter forkynnelse av dette ordet, er man ikke sikker på hva det betyr, eller mener man at ordet tro også dekker ordet livstolkning?

Elisabeth Haakedal hevder at ”Livstolkningsbegrepet er et signal om fagets dannende samtidsrelevans” (2010, s. 32). Hun henviser til Peder Gravem som mener at ”livstolkning er helhetsforståelse av livet og verden.” Hun henviser også til Hellesnes som hun mener er mer opptatt av livstolkning som hverdagsaktivitet. Med tanke på planlegging og prioriteringer hos læreren i KRLE mener Haakedal at synet på livstolkning har noe å si: ”En lærer som vektlegger læreplanens utvalgte store tradisjoner som helheter, vil trolig bruke mindre energi på å konkretisere sammenhenger på tvers av fagets strukturelle hoveddeler, og kanskje under tidspress nedprioritere den enkelte elevs reflekterende og undrende dannelsingsprosess.” (Haakedal 2010)

7.0. Funn og funnene holdt opp mot teori

Som tidligere nevnt viser Jacksons fortolkende tilnærming seg til religion gjennom representativitet, fortolkning og refleksivitet. Representativitetsperspektivet er sterkt inne i bildet når religion fremstilles i læreverk. Ved gjennomgang av foreliggende læreverk i KRLE for ungdomstrinnet, kan en konkludere med at fremstillingen av religioner i hovedsak foregår på et tradisjonsnivå knyttet til de store institusjonene og organisasjonene, men det reflekteres i liten grad over at en slik fremstilling er en bestemt representasjon og der andre mulige representasjoner blir tilsidesatt. Også mye av det stoffet som sorterer under ”Mangfold” tenderer til å være satt i system og på en måte ”båssatt”. Imidlertid fins, nettopp i Mangfoldskapittelet, men også her og der ellers, gode ansatser til et mer individorientert perspektiv (Jackson) ved at vi får høre og lese om ungdommers opplevelse av sin egen religiøse praksis. Dette utgjør samtidig et innenfra-perspektiv. Det fins også lesbare og hørbare tekster fra såkalt gruppenivå, men ikke i like stor grad. Hvordan ungdommer lever ut sin tro og slik sett gir den et hverdagsuttrykk har sammenheng med kompetansemålene som for eksempel ”forklare...jødisk tro som livstolkning...” (Utdanningsdirektoratet 2015). Videre bekrefter dette Ammerman og McGuires teorier om at religion er mer enn religiøse institusjoner og teologi. Det krever at man, når man skal studere religiøs praksis, må sette søkelyset på levd liv i hverdagen (Ammerman 2007 og McGuire 2008). Med bakgrunn i Jacksons måter å fremstille dette på, får man et sterkt tradisjonsperspektiv på religion hvis man bare legger vekt på lære og dogmatikk. Med et slikt utgangspunkt får vi et svært statisk bilde av religion. Det igjen gir ikke et tilstrekkelig bilde av religiøs praksis. (Ammerman 2007 og McGuire 2008). Som tidligere nevnt er også Afdal innom dette når han sier at religion ikke bare er noe man har, men også noe man bruker (Afdal 2013). Afdal uttrykker også at religion ikke alltid fremstår som et hele. Den enkelte plukker de bitene hun har bruk for. Religion er dermed i bevegelse mellom biter og deler.

Til forlagenes forsvar må nevnes at når en læreplan så sterkt uttrykker at eleven skal kunne for eksempel ”forklare særpreget ved islam...” (Utdanningsdirektoratet), er det kanskje forståelig at de havner opp med et tradisjonsperspektiv på religion og religiøs praksis. Når elevene av læreplanen blir bedt om å ”gi en oversikt over mangfoldet i islam...”, griper forlaget i stor utstrekning til samme innfallsvinkel: De rubriserer et stykke på vei også mangfoldet og viser mangfold stort sett gjennom å presentere ulike

retninger av islam. Det som skjer av religiøs praksis i hverdagen utenfor det institusjonelle, får liten plass i læreverkene. Riktignok vil den religiøse praksisen for noen være mye preget av det som er opplest og vedtatt på tradisjonsnivå, jamfør Pål Repstads syn. Man må innse at sosiale erfaringer noen ganger vil spille inn på en slik måte at individet ikke egentlig velger fritt sin religiøse praksis. I tillegg nevner Jackson at å tenke også ut i fra et gruppenivå, vil være lurt når man forsker på religiøs praksis. En gruppe kan ha sterk påvirkning på et individs trospraksis. (Jackson 2004). Religiøs praksis både på tradisjonsnivå og gruppenivå er godt ivaretatt i læreverkene. Det er selvsagt ikke vanntette skott mellom individnivå, gruppenivå og tradisjonsnivå, men modellen kan være fin å bringe med seg inn i forberedelsen til undervisningen, spesielt for å kunne gi en mest mulig representativ presentasjon av religionen og religiøs praksis knyttet til dette (Jackson 2004).

8.0. Konklusjon og avslutning

Jeg har nå gransket et læreverk i KRLE for ungdomsskolen. Intensjonen har vært å identifisere hva læreverket presenterer av religiøs praksis, og jeg har i særlig grad vært på jakt etter om læreverket presenterer dette temaet i tråd med nyere forskning på området. Gjennomgangen har avdekket at læreverket bare i liten grad gjør dette. Jeg skjønner at det for læringens skyld kan være fornuftig med rubrisering og systematiserte oversikter, men det er noen perspektiver som da går tapt på veien. At læreverket ikke presenterer et mer individorientert perspektiv der også den religiøse praksisen som ikke passer inn i skjemaer blir presentert, er det mulig å tenke seg flere årsaker til. Skyldes det at forlagene føler seg altfor forpliktet av læreplanen slik den nå fremstår? Skyldes det at forlagene fokuserer mest på det lærerne vil ha, med tanke på å selge mest mulig? Skyldes det at selve læreplanen er lite i tiden og at ingen egentlig har ansvar for at den blir oppdatert i tråd med nyere forskning. Alle fagfelt utvikler seg stadig. Og hvis det er slik at KRLE-faget på læremiddelsiden ikke følger med i utviklingen, hvordan står det da til med de andre fagene i skolen? Vi nærmer oss derfor det store spørsmålet om hvilken funksjon skolen skal ha i samfunnet vårt. Skal den være plogspiss, midt i utviklingen eller stadig på hælen?

Den tidligere nevnte Engelsen har analysert en del fagdidaktiske boktekster for lærerstudenter. Hun mener disse tekstene er mest opptatt av å gi forståelse for skolens læreplanfag, ”og ikke av det fagområdet som ligger til grunn for innholdet i og utforming av skolefaget. Bøkene redegjør ikke for og drøfter sjelden ulike fagsyn.” (Engelsen 2015). Engelsen mener absolutt at lærerne må være godt innforlivet med skolens læreplaner når de skal ut i egen lærerpraksis, men siden disse stadig er i endring må lærerne også rustes for endring for ”læreplaner med faglige vektlegginger som man ennå ikke kjenner til.” (Engelsen 2015). Dette hevder hun vil kreve at lærerne får en bredere kunnskap om og innsikt i skolefagsproblematikk, herunder et bredere fagsyn og kontakt med ”moderfaget” på for eksempel universitetene. Så da blir det spennende hva som kommer ut av arbeid med ny Overordnet del og nye læreplaner for fag.

Om læremidler sier kunnskapsdepartementet ”Etter at godkjenningsordningen ble opphevet, finnes det ingen krav eller standarder for hva et læremiddel skal inneholde” (Stortingsmelding 28 2015-2016, s. 76). Departementet vil derfor gjøre en pilotsatsing på matematikkfaget som senere skal videreføres til læremidler for andre fag. I denne pilotsatsingen vil departementet ”- utvikle kvalitetskriterier for læremidler i matematikk – utvikle veiledningsmateriell til lærere og læremiddelutviklere basert på kvalitetskriteriene, og øke bevisstheten om valg av læremidler – vurdere ytterligere tiltak for å styrke kvaliteten på læremidler” (Stortingsmelding 28 2015-2016, s. 77) . Det vil være viktig å følge disse prosessene videre.

LITTERATUR

- Anker, Trine og Marie von der Lippe (2014). ”Religion i skolen” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Religion i skolen*. nr 5, 2014. Oslo: Universitetsforlaget
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ammerman, Nancy T. (red.) (2007). *Everyday religion. Observing Modern Religious Lives*. New York: Oxford University Press
- Andreassen, Bengt-Ove. (2012). *Religionsdidaktikk – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Boreus, K. & Bergström, G. (2012). *Textens mening och makt: Metodebok I samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bratholm, Berit (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889 – 2001, en historisk gjennomgang*. Høgskolen i Vestfold. URL:
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
[Lesedato: 070517]
- Brunvoll, Arve et al (red.) (2009). *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. Oslo: Universitetsforlaget
- Endsjø, Dag Øistein og Liv Ingeborg Lied (2011). *Det folk vil ha. Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fag – Fordypning - Forståelse
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
[Lesedato 080817]

Førre, Hilde Sjo (2015). *Å være et Jehovas vitne. En kvalitativ studie av jehovas vitners tro og praksis*. Masteroppgave. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet

Generell del av Kunnskapsløftet

https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf [Lesedato 080817]

Gilhus, Ingvild Sælid og Lisbeth Mikaelsson (2012). *Hva er religion*. Oslo: Universitetsforlaget

Gilhus, Ingvild Sælid (2009) ”Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap” i Brunvoll, Arve et al (red.) (2009). *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilhus, Ingvild Sælid og Lisbeth Mikaelsson (2001). *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag A/S

Gilhus, Ingvild Sælid og Lisbeth Mikaelsson (2005) *Kulturens refortrylling. Nyreligiøsitet i moderne samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget

Gravem, Peder (2004). *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Guttorm, Janne Eilen Mienna og Tina Louise Myreng (2016). *Læreplan i norsk – skrevet, men ikke forklart – lest, men ikke forstått? Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn*. Tromsø: Norges arktiske universitet

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9559/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

[Lesedato: 150817]

Haga, Annette Schjølberg Haga (2012). *Legitimering av kristendommens plass i KRL/RLE-faget*. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Haakedal, Elisabeth (2010). ”Livstolkning i KRL/RLE: Om læreplanaktører og livstolkningsbegrepets plass og funksjon i fire planer” i *Religion og livssyn nr 3, (2014) Religionspedagogikk*. Kristiansand: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge.

Hove, Olav, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe (2015). *8 Store spørsmål. Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug

Hove, Olav, Jørg Arne Jørgensen og Marit Sandboe (2016). *9 Store spørsmål. Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug

Hove, Olav, Jørg Arne Jørgensen og Marit Sandboe (2017). *10 Store spørsmål. Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug

Hove, Olav, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe (2017). *8 Store spørsmål. Kristendom, religion, livssyn og etikk. Lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug

Hove, Olav, Jørg Arne Jørgensen og Marit Sandboe (2017). *9 Store spørsmål. Kristendom, religion, livssyn og etikk. Lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug

Dalen, Erik, Jan-Paul Brekke og Ingrid Hågård Bakke (2014). *Slik er ungdommen*. Ipsos MMI
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/slik_er_ungdommen.pdf
[Lesedato 100817]

Jackson, Robert (1997). *Religious Education. An interpretive Approach*. London: Hodder & Stroughton Educational

Jackson, Robert (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge

Jackson, Robert (2012). *Religion, Education, Dialogue and Conflict. Perspectives on Religious Education Research*. London: Routledge

Knudsen, Susanne V. et al (red) (2011). Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus. Høgskolen i Vestfold

https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf

Kunnskapsdepartementet, høring om endringer i RLE-faget

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Horing---krav-om-relevant-kompetanse-i-undervisningsfag-mm/id2008838/>

[Lesedato 080817]

Lund-Olsen, T. & Repstad, P. Red. (2003). *Forankring eller frikopling?*

Kulturperspektiver på religiøst liv i dag. Kristiansand: HøyskoleForlaget

LK 2015

Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Utdanningsdirektoratet 2015

<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

[Lesedato 080817]

McGuire, Meredith B. (2008). *Lived religion. Faith and Practice in Everyday Life*.

Oxford: Oxford University Press

Nilssen, Vivi (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo:

Universitetsforlaget

Pals, Daniel L. (2006). *Eight Theories of Religion*. New York: Oxford University Press

Religion og Livssyn nr 3, 2014 *Religionsdidaktikk*. Kristiansand: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Skeie, Geir (2009). ”Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk” i Sødal, Helje Kringlebotn et al (red.) (2009) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken. *Kartlegging av læremidler og*

Læremiddelpraksis. Høgskolen i Vestfold

http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf

[Lesedato: 070517]

Skrunes, N. (2010a) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Skrunes, Njål (2010b) *Toleranselæring og læreboktekster*. Oslo: Abstrakt forlag

Sødal, Helje Kringlebotn (red.). *Religions- og livsynsdidaktikk. En innføring*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tallaksen, Inger Margrethe og Hans Hodne (2014). "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Religion i skolen*. nr 5, 2014. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, Tove (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*.
Bergen: Fagbokforlaget

von der Lippe, Marie (2014). "Hva med et forskningsbasert fag i skolen?" i *Religion og livssyn. Religionsdidaktikk*. Nr 3 (2014) Kristiansand: Organ for Religionslærerforeningen i Norge

Østberg, Sissel (2005). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg:

Samtale med forfatter og redaktører av KRLE-verk

Hvordan er gangen i utviklingen av læreverket?

Hvilke faginstanser er inne i bildet?

Hvordan foregår utprøvingen av lærestoffet, grasrotkontakten etter at Godkjenningsordningen er borte?

Hvilke grunnlagsdokumenter blir man bedt om å være mest forpliktet på?

Kommer det ønsker og innspill fra brukersiden?

Hva slags innfallsvinkel går man til verket med?

Religionsvitenskapelig? F eks at religiøs praksis er menneskeskapte praksiser?

Hva med kompetansemålet ”..... som tro og livstolkning?”

Har forfatterne noe kontakt med basisfagene? Religionsvitenskap, religionshistorie, teologi, filosofi, sosiologi, pedagogikk oa.

Hva med nyere forskning på feltet? F eks funn om at religiøs praksis utvikler og forandrer seg. At religiøs praksis fins på nye steder og i ny fasong – ikke bare knyttet til de store institusjonene og organisasjonene?

Hvordan skjer oppdatering av digitalressursen til læreverket?