

Religion som fag – sett fra elevperspektiv

«RLE er egentlig et av de viktigste fagene»

Av Sylvi Stenersen Hovdenak og Heid Leganger-Krogstad

Artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ studie blant ungdom i alderen 15–19 år i Groruddalen. Datamaterialet viser at de unge vurderer religion som et av skolens viktigste fag. De formidler at religionsfaget bidrar med kunnskap som er viktig for å forstå og respektere den enkeltes religiøse tilhørighet og verdigrunnlag og at faget er identitetsdannende. Det åpner for kommunikasjon mellom ulike religioner, og blir vurdert som et viktig bidrag til å forstå en global verden. Elevenes utsagn blir analysert i lys av en modell over ulike virkelighetsdimensjoner i religionsdidaktikken, utviklet av Leganger-Krogstad (2013). Det teoretiske rammeverket bygger på ulike kunnskapsdiskurser relatert til Bernsteins begreper om horisontale og vertikale diskurser, og Aristoteles' begreper om episteme, techne og fronesis, der sistnevnte får en grunnleggende betydning. En hovedkonklusjon er at religionsundervisning er viktig for å stimulere og utvikle fronesis som kunnskapsform hos elevene. Eleverfaringene drøftes også i relasjon til hvilken plass religion som fag gis i norsk utdanningspolitikk for fremtidens skole.

Nøkkelord: religionsfagets betydning for ungdom, fronesis, virkelighetsdimensjoner, religionsdidaktikk, utdanningspolitikk, kjerneelementer

SYLVI STENERSEN HOVDENAK: professor i pedagogikk Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, professor II Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. E-post: s.s.hovdenak@ils.uio.no

HEID LEGANGER-KROGSTAD: professor i religionspedagogikk, Det teologiske menighetsfakultet Oslo. E-post: Heid.Leganger-Krogstad@mf.no

INNLEDNING

Utsagnet «RLE er egentlig et av de viktigste fagene» tilhører en gutt på 10. trinn, og er representativt for funn i en kvalitativ undersøkelse som følger elever fra ungdomstrinnet og gjennom videregående skole. Studien er en delstudie innenfor forskningsprosjektet: *Barns og unges læringsløp i Groruddalen (2009–2013)* (Erstad, Gilje, Sefton-Green, & Arnseth, 2016) der man retter søkelyset på betydningen av ulike læringsarenaer i barns og unges livsløp. Denne delstudien perspektiv er relatert til skolens betydning som læringsarena blant ungdom-

mer.¹ Materialet fra studien er relevant da Groruddalen betraktes som en viktig arena for å utforske det fremtidige flerkulturelle Norge. I denne undersøkelsen om skolegang og fag generelt står religionsfaget frem på en uventet måte. Religionsfag inkluderer i denne sammenhengen både KRLE i grunnskolen og faget Religion og etikk i studieforberevende videregående opplæring.

Vi gjør rede for viktige empiriske funn og diskuterer disse relatert til skolens rolle som læringsarena og samfunnsinstitusjon. Den teoretiske tilnærmingen bygger på Basil Bernsteins (2000) teori om vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser, Aristoteles' (1953) teori om kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*, samt en analysemodell utviklet av Heid Leganger-Krogstad (2013) for å illustrere hvilke virkelighetsdimensjoner religionsfaget tilbyr elevene å orientere seg innenfor. Sentrale utdanningspolitiske dokumenter er analysert med henblikk på religionsfagets status på samfunnsnivå relatert til grunnopplæringen, og til det empiriske materialet artikkelen bygger på.

I artikkelen drøfter vi følgende problemstillinger:

- Hvilken betydning uttrykker elevene at skolens religionsfag har for dem, og hvordan gir faget dem hjelp til å orientere seg?
- Hvilken berettigelse gis religion som fag på utdanningspolitisk nivå i fremtidens skole?

METODISK TILNÆRMING

Dette er en kvalitativ studie med intervju som metodisk tilnærming.

Artikkelen bygger på en longitudinell studie som henter sitt datamateriale fra siste året på ungdomstrinnet og tre år i videregående skole. Undersøkelsen startet med 18 informanter fordelt på åtte jenter og ti gutter i to 10. klasser ved to ungdomsskoler i Groruddalen. Fordelingen mellom de to skolene er jevn med ni elever på hver skole, fire jenter og fem gutter.

De 18 informantene fra ungdomstrinnet ble fulgt i videregående skole. Tre informanter trakk seg, to gutter etter 10. klasse, en jente da hun begynte 3. året i videregående. Blant de 15 informantene som deltok ved prosjektets avslutning, var det sju jenter og åtte gutter. Av disse har fem jenter og tre gutter avsluttet 3. året på studiespesialiserende linje og hatt faget Religion og etikk det siste året. De andre sju informantene har hatt ulike skoleløp underveis, og har dermed ikke hatt religion som fag i videregående skole. Det empiriske materialet reflekterer dermed synspunktene til 18 elever på 10. trinn fra to ungdomsskoler i Groruddalen, samt synspunktene til åtte elever som har hatt faget Religion og etikk på ulike videregående skoler i Oslo.

¹ Studien er utdanningspolitisk vinklet om skolens betydning for elever, og Sylvi Stenersen Hovdenak har innhentet alt empirimaterialet. For å kunne analysere det overraskende rike materialet om religionsfagets betydning, ble Heid Leganger-Krogstad invitert inn i et samarbeid.

Elevene er intervjuet individuelt. Intervjuene fant sted enten på skolen, eller på kafé, og tok rundt 45 minutter. De ble gjennomført av samme forsker.² I utgangspunktet ble ikke elevene spurt eksplisitt om religionsfaget. I forskningsprosjektet var man opptatt av å få vite hvilke fag elevene oppfattet som viktige i skolen, og hvorfor. Det var overraskende for forskerne at religion ble fremhevet blant elevene. Artikkelen problemstillinger tar derfor utgangspunkt i det empiriske materialet etablert gjennom semistrukturerte intervjuer som åpnet for elevenes refleksjoner.

Intervjuene ble ordrett transkribert for så å bli kategorisert, kodet og analysert. Både induktiv og deduktiv koding ble anvendt i en tematisk kodingsprosess. I denne prosessen viser induktiv koding til at det empiriske materialet danner utgangspunkt for kodingen. Motsatsen er deduktiv koding med utgangspunkt i teoretiske tilnærminger. Tove Thagaard viser at abduksjon står i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, der abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri. Hun hevder at abduksjon også kan relateres til at forskerens teoretiske bakgrunn bidrar med perspektiver til å fortolke data-materialets meningsinnhold (Thagaard, 1998). I vår analyse av det empiriske materialet bidrar teori med viktige perspektiver for økt forståelse. Alvesson og Sköldbberg er også opptatt av forholdet mellom empiri og teori når de hevder at «Induktion utgår från empiri och deduktion från teori (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avviser inte teoretiska förföreställningar och legger i så måtto närmare deduktionen» (s. 42). Andre forskere hevder at denne type koding og analyse er å foretrekke fordi den er mer troverdig når det gjelder tolkning av data (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Problemstillingen som fokuserer det utdanningspolitiske nivået, bygger på en hermeneutisk tekstanalyse av sentrale dokumenter som kontekstualiseres til funn på mikronivået. Artikkelen peker på spenninger mellom mikro- og makronivået når det gjelder religionsfagets betydning.

HVA VISER FORSKNING OM UNGDOM OG RELIGION I SKOLEN?

En norsk kvantitativ undersøkelse i det internasjonale REDCo-prosjektet om religion i utdanning som bidrag til dialog eller konflikt, er gjort blant 6513 elever på ungdomstrinnet ved seks skoler i byer, fem av dem på Vestlandet (Skeie & Lippe, 2009). Den viser at 28 % sier religion er veldig viktig eller viktig for dem, 28 % er indifferente og 48 % svarer at religion absolutt ikke er viktig eller ikke viktig. Majoriteten av elevene er imidlertid positive til religiøst mangfold, og

2 Det er to validitetstrusler forskeren må være særlig oppmerksom på, nemlig «researcher bias» og «reactivity» (Maxwell, 2013). Førstnevnte handler om at forskeren velger ut de dataene som passer til hennes forforståelse, «reactivity» viser til at forskeren i intervjusituasjonen lett kan påvirke informantenes svar.

elever med religiøs bakgrunn er noe mer tolerante enn andre elever. Mangfold er tydelig kommunisert i skolen, men *religiøst* mangfold er underkommunisert, hevder Geir Skeie og Marie von der Lippe.

Elevholdninger til religionsfaget i videregående skole har Kari Repstad undersøkt blant 125 elever i perioden 2006–2015. Konklusjonen er at elevene var positive til faget fordi det ga kunnskaper, innsikt og forståelse som er viktige i møte med andre mennesker i en global verden. Kunnskap om islam ble trukket fram som særlig relevant, for å forstå politiske konflikter (Repstad, 2016).

Bø og Hovdenak refererer til en undersøkelse der elever på 10. trinn oppgir religion som et viktig fag. De fleste elevene trekker en direkte forbindelse mellom en global verden og betydningen av undervisning om religiøse temaer. Elevene uttrykker at kunnskaper om hverandres kulturelle og religiøse bakgrunn er et viktig grunnlag for kommunikasjon, samhandling og utvikling av sosiale relasjoner (Bø & Hovdenak, 2011).

Et bidrag til å forstå skolens betydning for samtaler *på tvers* av religioner er gitt av Marie von der Lippe i en studie som viser at ungdommer sjelden snakker med venner om religion i fritiden (Lippe, 2008: 159). Disse samtalen foregår i enda mindre grad på tvers av ulike ståsteder fordi ungdommene omgås mest med likesinnede (Lippe, 2010). I fritid og hjem foregår de fleste slike samtaler knyttet til opplæring, oppdragelse og sosialisering innenfor egen religion. Sosiale medier har overtatt mye for den direkte samtalen, særlig om religion, som anses for å være krevende. Lippe viser videre at i religionsfaget på ungdomstrinnet er det religion i makrosamfunnet, som et speilbilde av media, og ikke av lokalsamfunnet eller den nære verden, som dominerer (Lippe, 2012). Avstand mellom skole og hverdagsliv er også dokumentert tidligere (Leganger-Krogstad, 2011).

Det er forsket både på skolen som samlivsarena der elevenes ulike verdier, vaner og livsstiler brynes mot hverandre, og på religion som fag. Hverdagsutfordringer knyttet til ulike religioner kommer til uttrykk gjennom ulike syn på konkrete ting. Samhandling, diapraksis, er utgangspunktet for en stor del av den nødvendige dialogen i skolen (Rasmussen, 1998).

Brekke og Hovdenak viser til det faktum at elever gjerne vil lære om religion i skolen samtidig som kompetansen til morgendagens lærere blir bygd ned i noen lærerutdanninger. Forskerne antyder en særlig norsk angst for å komme i nærkontakt med religion i skolen og i det offentlige rommet (Brekke & Hovdenak, 2013).

I motsetning til mer folkelige oppfatninger, kan vi så langt konkludere med at forskning om ungdom og religion i skolen viser et felt som relativt gjennomgående viser at elever er interessert i religion som fag og i å lære seg å håndtere religiøse forskjeller i hverdagen. De siste års forskning på elevers holdning til

religionsfagene viser økende interesse, særlig i flerreligiøse kontekster. I en klart økende sekularisert kultur der under en tredel sier at religion er viktig for dem selv, er denne interessen for religionsfaget verd å studere nærmere. Groruddalen er det tydeligst mest flerreligiøse oppvekstmiljøet i Norge, og siden demografien i Norge er i rask endring i retning stadig større religiøs mangfold, kan Groruddalen fungere som et titteskap for fremtiden. Det er derfor interessant å se hva ungdommene har erfart og hva de sier om hva som gjør religionsfaget viktig for dem.

PRESENTASJON AV EMPIRI

Hva sier elevene i ungdomsskolen?

På spørsmålet om *hvilke fag de synes er viktigst i skolen*, svarer 15 av 18 elever på 10. trinn at religion er det viktigste faget. De tre elevene som ikke nevner religionsfaget, uttrykker at de har prioritert fag som anses viktige for å mestre videregående skole av strategiske grunner. For å vise bredden i begrunnelser disse elevene gir for religionsfagets viktighet, siterer vi 11 ungdomsskoleelever innledningsvis:

Jeg føler at RLE³ og engelsk er det som jeg lærer mest ut av, og har mest bruk for. Det må jeg si. Ja, RLE er viktig på grunn av religionsviten. Takket være det så har jeg venner av meg som er muslimer og buddhister og sånn. Også kristen da selvfølgelig. Og hadde det ikke vært for det, så hadde jeg kanskje ikke sett det fra deres synspunkt, eller visst hva de tror på, eller visst hva som er deres skikk, og det er veldig viktig. (gutt 1)

RLE er et spennende fag på linje med samfunnsfag. Vi får vite litt mer enn som så. For eksempel i dag så er det ... det med islamister og slike ting, og man får vite hva de egentlig er, og ikke alle blir stemplet som terrorister. (gutt 2)

Jeg har alltid likt å lære om andre religioner, og alltid likt å kunne sette sånne røde tråder til min egen religion og prøve å sammenligne med det. Så RLE er et fag jeg alltid har likt, og jeg tror jeg alltid kommer til å like. (gutt 3)

Hvis du tenker RLE og hvis det er snakk om en religion som islam, da har jeg en del bakgrunnsinformasjon og ... Ja, det er sånn egentlig det er med RLE, man kan litt om religionene. Så det blir litt mer spennende å jobbe med det. (gutt 4)

Begrunnelsene for fagets status i disse utsagnene er hjelp til å forstå seg selv, få venner blant elever med andre religioner og til å forstå andres etiske valg.

Jeg liker RLE. Det er liksom ikke noe fasitsvar på spørsmål som stilles, og da må man bruke hodet og tenke ... Og man kan få si meningene sine. (jente 1)

3 Faget het RLE mellom 2008 og 2015.

Det har blitt noen diskusjoner, men det er jo det som gjør det spennende også. For eksempel det med Mohammed-karikaturene, det er jo også et tema man kan diskutere mye rundt. (jente 2)

RLE, det er et av yndlingsfagene mine. Jeg liker det veldig godt. Det gir meg liksom bedre innsikt og flere måter å tenke over ting på, liksom livet, tenkemåter om Gud, verden, mennesker. Jeg synes det er interessant også liker jeg å diskutere og se på andre livssyn og andre tenkemåter. Jeg tenker at i klassen vår er det jo veldig mange forskjellige syn og religioner og sånne ting. (jente 3)

Religionsfaget er definert som et muntlig fag der elevene liker at faget gir tid til diskusjon. Jenta til slutt setter pris på å få tenke over meningen med livet og at faget gir kunnskap om livet, Gud, verden og mennesker.

RLE er egentlig et av de viktigste fagene. Ja, fordi det er på en måte ..., en av dine religioner er i det faget. For meg er det veldig morsomt å lære om hvordan muslimer har det i forhold til hvordan de katolske har det, for da kan jeg liksom sammenligne. Religion for meg er veldig viktig fordi det er den som er med meg i dag. Det er på en måte den som har hjulpet meg til å finne min egen identitet og finne min egen stil da. (gutt 5)

For noen mennesker er religion veldig viktig, og da må man vite om det liksom. For å respektere andre religioner og sånn. (gutt 6)

Elevene gir uttrykk for at religion som fenomen er viktig for mennesker, og derfor trenger de religionskunnskap for å vite om de andres praksiser. Skolen gir ifølge dem en kunnskap om deres egen religion det ser ut til at de ikke får andre steder i samme form. Faget gir hjelp til å finne egen identitet og bidrar til frihet til egen stil eller fortolkning. Elevene hevder videre at kunnskap er en forutsetning for å kunne respektere andre religioner.

Jeg synes det er veldig spennende å høre om andres religioner og sånn. I alle fall i denne klassen så har vi jo noen fra alle religioner, tror jeg, eller alle hovedreligioner. Utenom jødedommen. Så når vi jobber med hver av religionene, så har de noe å si om hvordan de praktiserer dem og sånn. Det er veldig spennende. (jente 4)

Vi lever jo i en global verden, og da må vi kjenne til ulike religioner. (jente 5)

Elevene er seg bevisst at de lever i en global verden med mange religioner, og de ønsker å ha kunnskap og oversikt slik at de kjenner praksis og begrunnelsene for praksis i verdensreligionene.

Hva sier elevene på studiespesialiserende linje i videregående skole?

Tre år etter intervjuene i 10. trinn er det fem jenter og tre gutter som avslutter videregående skole på studiespesialiserende linje. Disse elevene har Religion og etikk som fag siste året. Seks av de åtte elevene fremhever religionsfaget som viktig for dem. De to andre retter fokus mot andre fag som de uttrykker at det lønner seg å satse på i den videre karrieren. Blant de øvrige sju elevene er det fem elever som er innenfor yrkesfaglige studieretninger og to som har skoleløp med skifte av skole/linje. Ingen av dem har religion som fag da religionsfaget som kjent ikke eksisterer i yrkesfaglig videregående i Norge. Elever som har religionsundervisning det siste året på studiespesialiserende linje og fremhever faget sier (jente 1 osv. er identisk med jente 1 på ungdomsskolen):

Selv om jeg ikke er religiøs i det hele tatt, så synes jeg det er bra å vite litt om alle forskjellige religioner. Når du lærer mer om religion, så skjønner du ting bedre. For eksempel før så skjønte jeg ikke hvorfor folk gikk med sjal. (jente 1)

Og religion og etikk og sånne ting blir jo også viktig fordi man lærer å på en måte tolerere andre, og, sånn at det ikke blir en sånn fremmedfrykt der. Og mye av det vi lærer om, liksom, etikk og moral og andre religioner og sånn, det på en måte demper jo fremmed ... avstanden da mellom folk, så det blir jo viktig det å ..., spesielt fordi Norge er så multikulturelt nå. (jente 2)

Religion for meg det setter viktige verdier da som jeg føler du kanskje ikke kan finne andre steder. Og selv om man på en måte lever i et samfunn som er veldig sekularisert, så synes jeg det er viktig å på en måte ha en høyere makt du kan sette din lit til og som på en måte kan være en trøst. Jeg føler at religion det kan gi deg en styrke på en litt annen måte. Jeg har jo en familiebakgrunn som da både er hinduister, men også kristne. Så jeg er litt sånn, litt her og litt der. Men jeg personlig føler meg mer knyttet til kristendommen enn hinduismen da. For meg er det kristendom. (jente 3)

Ja, for eksempel religion er jo viktig. Jeg har jo mange. Vi er jo veldig mange fra forskjellige kulturer. Så når vi hadde de forskjellige religionene så sa de jo om deres egen ... hvordan det var og om folk ... hvordan de misforsto religionen deres. Så det skapte mere forståelse for hvordan andre tenker og opplever sin religion. Og det har vært interessant. (jente 5)

Jeg vil studere religionshistorie fordi jeg har alltid vært den som er interessert i religion. Å lære om religionshistorie er kult, spennende å lære om andre religioner. Ja kjempe-spennende, favorittfaget mitt. (gutt 2)

Jeg har fått et litt annet syn på ting gjennom diskusjon. Jeg er kristen og forstår nå at muslimer har et annet og strengere forhold til alkohol for eksempel. (gutt 3)

Elevene fremhever og forsterker de samme argumentene som tidligere når de på nytt begrunner religionsfagets betydning i skolen. De er tryggere på egen identitet. Religion oppfattes som et fag som stimulerer til refleksjon og diskusjon om temaer som opptar de unge og som er helt nødvendig i en fremtidig flerreligiøs verden. Kunnskap gir vennskap på tvers av religionsgrenser.

TEORETISK TILNÆRMING: KUNNSKAPSFORMER OG RELIGIONSFAGET **Bernsteins kunnskapsteori**

Bernstein opererer med to ulike kunnskapsdiskurser, den vertikale og den horisontale (Bernstein, 2000). Førstnevnte handler om kontekstuaavhengig kunnskap, eller vitenskapelig kunnskap slik denne kommer til uttrykk i skolen. Det er denne kunnskapsformen som konstituerer skolens fagområder. Den horisontale kunnskapsdiskursen er derimot situert og kontekstbunden og relateres til individets hverdagsliv.

Når det gjelder den horisontale kunnskapsdiskursen, skiller Bernstein mellom individets repertoar og lokalsamfunnets reservoar. Førstnevnte handler om de kunnskaper eleven bringer med seg inn i skolen, mens reservoaret representerer en kollektiv lokal kunnskapsdimensjon. Selv om elevene tilhører det samme lokalmiljøet, vil tilgangen til ulike kunnskapsrepertoarer kunne være forskjellig. Relatert til faget religion, vil elevens religion på individplan utgjøre repertoaret, mens kunnskaper om de ulike religionene i lokalmiljøet vil bidra til utvikling og forståelse av lokalmiljøets religiøse kunnskapsreservoar.⁴

Den vertikale diskursen deles i to ulike kunnskapsstrukturer, den hierarkiske og den horisontale. Den hierarkiske består av realfag der kunnskapen bygges kumulativt. Den horisontale kunnskapsstrukturen består av fagområder som ikke er gjensidig avhengig av hverandre som i religionsfaget der kunnskaper om ulike religioner lever side om side. Det er denne kunnskapsdiskursen med sin horisontale kunnskapsstruktur som er viktig for elevene når de peker på religionsfagets betydning.

Et grunnleggende didaktisk spørsmål er hvordan skolen forholder seg til differensieringen mellom vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser i religionsundervisningen.

Kunnskapsformer hos Aristoteles

Aristoteles forholder seg til tre ulike kunnskapsformer: *episteme*, *techne* og *fro-*

⁴ For en ytterligere klargjøring av Bernsteins kunnskapsteori vises til (Hovdenak & Bø, 2010), og (Hovdenak, 2011), som også viser til at denne tilnærmingen er anvendt i internasjonal faglitteratur.

nesis som vi skal redegjøre kort for (Aristoteles, 1953).⁵ *Episteme* handler om den vitenskapelige kontekstuavhengige kunnskapen som kan sammenlignes med Bernsteins begrep om en vertikal kunnskapsdiskurs. *Techne* knyttes til produktiv handling som for eksempel å snekre et bord. Den tredje kunnskapsformen er *fronesis*, praktisk klokskap. *Fronesis* handler om å utvikle god dømmekraft og å fungere som etiske og demokratiske medborgere. *Fronesis* er utviklet i moderne tid som et motsvar til et instrumentelt syn på kunnskap (Birmingham, 2004; Kinsella & Pitman, 2012). Nussbaum fremhever *fronesis* som kunnskapsform i skolen og argumenterer for nødvendigheten av denne kunnskapsformen i det hun omtaler som «cultivating humanity» (Nussbaum, 1997). Her fremheves tre nødvendige kapasiteter: først at personen er i stand til å gjøre en kritisk analyse av sine egne tradisjoner og dernest se seg selv som en del av et større fellesskap. Den tredje kapasiteten er at mennesket trenger mer enn epistemisk kunnskap å reflektere ut fra. Her kommer *fronesis* inn og representerer kritisk tenkning og en integrasjon av kunnskapsformene. *Fronesis* er aktuell innenfor en vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs (Breier & Ralphs, 2009). Kritisk refleksjon finner sted både i hverdagslivet og i skolen. Imidlertid har skolen et særlig ansvar for å ivareta og legge til rette for *fronesis* som kunnskapsform gjennom skolens ulike fag der religionsfaget synes å innta en særdeles viktig posisjon.

Virkelighetsdimensjonene i religionsundervisningen, en didaktisk tilnærming

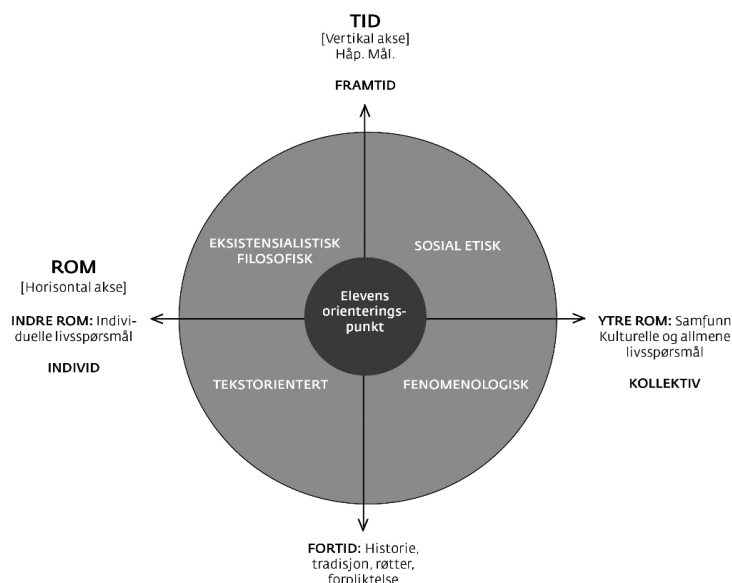
Hva er det elevene sier religionsfaget gir som andre fag i skolen ikke dekker? Dette er et religionsdidaktisk spørsmål. Vi har valgt å analysere elevutsagnene med en religionsdidaktisk modell som kategoriserer religionsundervisning ut fra hvilke virkelighetsdimensjoner de vektlegger og ivaretar. Den er egnet til å få tak i hva det er faget har gitt elevene hjelp til å forstå og mestre. Religionsundervisning kan ha svært ulike tilnærminger, og gjennom studier av ulike tilnærminger til religionsundervisning i Europa har Leganger-Krogstad utviklet en analysemodell som demonstrerer hvilke virkelighetsdimensjoner i elevenes liv de ulike tilnærmingene vektlegger (Leganger-Krogstad, 2001, 2013).⁶ Modellen plasserer de ulike tilnærmingene i relasjon til aksene rom og tid. For å benevnes en tilnærming (approach) til religionsundervisning krevdes det en redegjørelse for filosofisk og pedagogisk grunnlag og et utviklet undervisningsmaterieell som viste hvordan tilnærmingen skal fungere i klasserommet. Modellen demonstrerer slik bredden av ulike didaktiske tilnærminger som finnes.

Analysemodellen plasserer eleven i sentrum med behov for å orientere seg

5 For en mer utdypende redegjørelse vises det til: (Hovdenak, 2016)

6 Når det er behov for en grundig redegjørelse for modellen her, skyldes det at den er publisert i engelsk versjon internasjonalt (2001 og 2013), ikke på norsk. Kun en popularisert kortversjon foreligger (Lys og liv nr. 5/2010: 20).

i verden i relasjon til *tid* og *rom* fra sitt faste punkt i tilværelsen. Tidsaksen er vertikal og peker nedover mot fortid og oppover mot fremtid. Romaksen er horisontal og peker mot venstre mot det indre rom i individet og mot høyre mot det ytre rom mot samfunn og kollektiv og den globale verden. Begrepene brukt ytterst på aksene utgjør elevens livsspørsmål. Langs fremtidsaksen på individuell og kollektiv side av aksene stilles de store spørsmålene i individets liv og på vegne av kloden. Langs fortidsaksen på begge sider stiller individet spørsmålene om egen bakgrunn og historie og verdens ulike kulturer, skikker og tenkemåter basert i religioner, livssyn og kulturtradisjoner med dype røtter.



Modell av elevens orientering i kontekst. Kontekst forstått som tid og rom. Modellen illustrerer ulike tilnærminger til religionsundervisning. Kilde: Heid Læganger-Krogstad

Figur 1.

I aksesystemet plasserer samtidig fem tilnæringsmåter til religionsundervisning seg, der den femte utgjør en kombinasjon av to.

Disse er:

- 1 Eksistensialistisk, filosofisk tilnærming

I modellen er eksistensialistisk, filosofisk tilnærming plassert mot indre rom og fremtid. Elevens egenutvikling, refleksjon og verdiklargjøring er målet for

undervisningen. Læremidlene er redskaper for å lære *fra* religioner og livssyn i motsetning til *om*. Det er fokus på individuelle fremtidsrettede spørsmål som: Hva skal livet mitt brukes til? Er livet å likne med en gave uten oppskrift, et puslespill, en gåte eller en verdifull diamant? Hva har Gud med mitt liv å gjøre?

2 Sosialetisk tilnærming

I modellen er sosialetisk tilnærming plassert mot det ytre rom og fremtid. Læring som gir hjelp til refleksjon over samfunnsetiske utfordringer lokalt og globalt er målet. Fokus i undervisningen er på felles fremtidsrettede tema og spørsmål som: Hva sier ulike etiske teorier om hvordan vi redder kloden fra klimakatastrofe, opphever sult og fattigdom? Hva er årsakene bak ulike konflikter der religion er involvert? Hvordan bygges fred ved hjelp av religion?

3 Tekstorientert tilnærming

I modellen er tekstorientert tilnærming plassert mot det indre rom og mot fortid. Læring om og fra hellige tekster og tradisjoner står i sentrum. Kjennskap til plassering av tekster i historisk kontekst og fortolkning av tekster hører til. Fokus i undervisningen er på spørsmål som: Hva sier kildetekstene at er sentralt i religionen som studeres? Hvordan har disse tekstene blitt tolket i historien og satt spor? Hvordan leses de i dag? Hvilket religiøst og etisk budskap formidler teksten? Hva sier teksten meg?

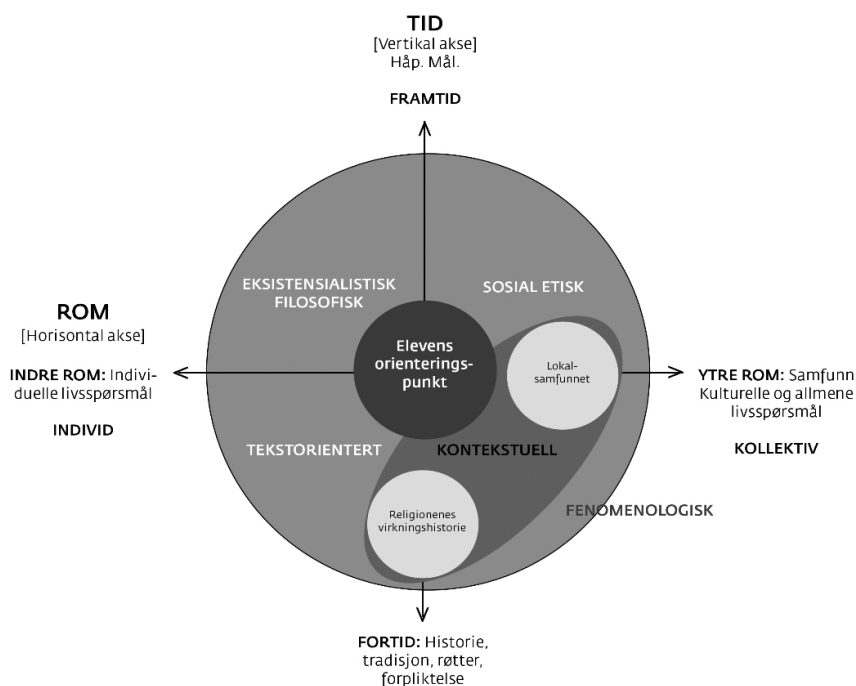
4 Fenomenologisk tilnærming

I modellen er fenomenologisk, i betydningen religionsfenomenologisk, tilnærming plassert mot det ytre rom og mot fortid. Læring om og forståelse av religion slik den faktisk fremstår i menneskers liv er målet. Sentralt står religion som historisk begrunnet, felles fenomen i samfunnet. Fokus i undervisningen er på spørsmål som: Hvordan leves den religionen som klassen studerer nå? Hvilke ritualer, skikker og praksiser er vanlige innenfor denne tradisjonen? Hvilke symboler, gjenstander og hus er typiske? Hvilke samværsformer praktiseres, og hvordan tenker de etisk?

5 Kontekstuell tilnærming

Denne tilnærmingen er en kombinasjon av den tekstorienterte og den fenomenologiske tilnærmingen og er i modellen plassert som en ellipse nær eleven med lokalsamfunn og religionenes virkningshistorie som to sentrum i denne. Læringsprosessen tar utgangspunkt i elevenes egen kontekst med mål om å lære om religioner og livssyn i global sammenheng. Sentralt står religion som synlig fenomen. Fokus er på spørsmål som: Hvilken religionstilhørighet finnes representert i klassen og på skolen, og hvordan har ulike trossamfunn satt sitt preg på

lokalsamfunnet? Hvilke religiøse bygg, institusjoner, steder og skikker finnes, og hvor er det konflikt eller samarbeid? Hva anses som rett mat, rette klær og rett familiemønster? Hva holdes hellig av ulike grupper?



Modell av elevens orientering i kontekst. Kontekst forstått som tid og rom. Modellen illustrerer ulike tilnæringer til religionsundervisning. Kilde: Heid Leganger-Krogstad

Figur 2

En religionsundervisning som gjør bruk av alle disse fem tilnæringsformene, gir elevene mulighet til å orientere seg langs ulike virkelighetsdimensjoner. Det regner vi som en god religionsundervisning.

Modellen er her valgt til å analysere elevutsagn og kan brukes til det fordi den nettopp tar utgangspunkt i elevens behov i relasjon til ulike virkelighetsdimensjoner. I tillegg passer Bernsteins (2000) begreper om vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser i modellen ved at den vertikale aksens mot fortid er uttrykk for religionenes mest konstante kunnskapsform, mens den horisontale aksens representerer horisontale kunnskapsdiskurser som er kontekststøttede og mer

avhengig av tid og sted. I tillegg er individets repertoar illustrert ved individets indre rom, mens lokalsamfunnets reservoar er illustrert langs horisontal akse mot høyre. En kontekstuell tilnærming til undervisning benytter seg bevisst av lokalsamfunnets reservoar. Bernstein er opptatt av relasjonen mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser ved at elevene trenger hjelp til å se sammenhengen mellom dem. Religionsfaget er videre dominert av en horisontal kunnskapsstruktur som gjør det mulig å begynne i det nære og erfare og bygge ut systematisert og detaljert kunnskap.

GRORUDDALELEVENES FRONESIS

Svarene fra flertallet av ungdomsskoleelevene har tydelige *jeg*-utsagn når de trekker frem religionsfaget som viktig. De har erfaring med nytten av faget. Flere av dem henviser til egen religion som base eller bakgrunnskunnskap til å være interessert i, kunne sammenlikne og vise interesse for andres religion (gutt 3 og 5). De er altså seg selv nærmest og læringen starter i deres egen erfaring, jf. at individet danner sentrum i modellen. Undervisningen har evnet på basis av den enkeltes repertoar, å skape interesse for klassens samlede kunnskapsreservoar i religion, og slik ble en del misforståelser og fordommer ryddet av veien (gutt 2 og jente 5).

Mange henviser til behovet for kunnskap for å forstå klassevenner. Dermed viser elevene at de evner å se sammenhengen mellom hverdagsliv og skolefag, det Bernstein (2000) kaller den horisontale og vertikale kunnskapsdiskursen. Gutt 1 hevder at RLE er viktig på grunn av religionsviten, og henviser til religionsmangfoldet i klassen. Vi ser hvordan den vertikale kunnskapsdiskursen med sin vitenskapelige og kontekstuaavhengige kunnskap har bidratt til å gi større forståelse av klassens religionsreservoar som relateres til en horisontal og kontekstuaavhengig kunnskapsdiskurs.

Elevenes utsagn viser at de har erfaring med at religionsfaget gir hjelp til å orientere seg langs flere virkelighetsdimensjoner: fortid og fremtid, indre og ytre rom. Jente 1 i videregående er ikke religiøs selv, men ser behovet for kunnskap for å forstå sine venner og verden rundt. Hun kan altså resonnerer ulikt mellom indre rom og ytre rom langs romaksen. Jente 3 i videregående er opptatt av fremtid og gir tydelig uttrykk for at familiefellesskapet har gitt dobbel religiøs tilknytning i oppdragelse og praksis (ytre rom), som kunnskap fra fortidsaksen har gitt henne hjelp til å velge ståsted og utvikle individuell identitet (indre rom). Hun ser samtidig på religion som en styrke i møte med fremtiden. Vi ser spor av alle fem tilnæringsmåtene i undervisningen. Det er svakest spor av tekstorienterte tilnæringsformer. De fleste informantene viser til kunnskapsformen *episteme*, vitenskapelig og kontekstuaavhengig kunnskap, som et nødvendig grunnlag for

forståelse (se gutt 1,2,4, 6 og jente 3, 4 og jente 1vg)⁷. Det høres ut som muntlig undervisning og samtaler er viktigste kunnskapskildene. Det er ingen av elevene som henviser til skriftlige kilder eller selvstendige studier. Dette kan være fordi det er underforstått at kunnskapstilegning på ungdomstrinn og videregående nivå omfatter ervervelse av kunnskap gjennom lesning av lærebøker, tekster på nett og kildelitteratur.

Religionsfagene er i læreplanene definert som *muntlige* fag og vektlegger fortelling, samtale, diskusjon og meningsutvekslinger (Utdanningsdirektoratet, 2008, 2015). Vi ser flere utsagn (jente 1 og gutt 4) der fagets mulighet for meningsdannelse og refleksjon i relasjon til eget ståsted kommer tydelig frem. Dette er et godt eksempel på fagets bidrag til stimulering og utvikling av fronesis som kunnskapsform. En elev ser «røde tråder til egen religion (...)» (gutt 3) og faget gir «flere måter å tenke over ting på, liksom livet, tenkemåter om Gud, verden og mennesker» (jente 3). Undervisningen gir elevene hjelp til å uttrykke egne erfaringer og refleksjoner (gutt 5 og jente 4) på en måte som gjør det mulig for elevene å forstå sammenhengen mellom individers ulike ståsteder og religionstradisjoner, altså kunnskap til å bevege seg langs både tids- og romaksen i modellen, og representerer enda et eksempel på stimulering og utvikling av fronesis som kunnskapsform. Kunnskapen åpner for samtalene mellom elevene.

Utsagnet: «det er liksom ikke noe fasitsvar» og «det er lov å si egne meninger» (jente 1) er uttrykk for at faget fremelsker dette frie rommet, safe space (De Wet, Roux, Simmonds, & ter Avest, 2012). Innenfor eksistensialistisk tilnærming er det et poeng at elevene ikke alltid må kunne begrunne sine tanker logisk. Når elevene formulerer «mål for livet og fremtiden og forståelsen av meningen med livet» tar de heller utgangspunkt i egen tilhørighet enn i rasjonelle argumenter. En profesjonell religionslærer vil være lyttende og aksepterende og mindre vurderende når elever uttrykker egne meninger, og ved det bidra til å trygge klasserommet der meningsutveksling kan foregå. Kontroversielle emner i klasserommet unngås ikke (jente 2 og 3, gutt 2).

Refleksjon langs fremtidsaksen og i relasjon til det ytre rom bygger på erfaringer i klasserommet. De har lært å sammenlikne etiske holdninger, «Og hadde det ikke vært for det, så hadde jeg kanskje ikke sett det fra deres synspunkt, eller visst hva de tror på, eller visst hva som er deres skikk» (gutt 1). Kunnskap om religioner og livssyn, representert ved den vertikale kunnskapsdiskursen, har bidratt til toleranse for annerledes meninger og respekt for andres religion, fronesis. Elevene uttrykker at denne holdningen blir stadig mer nødvendig i en global verden (gutt 1, 2, 5, 6; jente 3, 5; gutt 2 vg, jente 1 vg, og jente 2 vg).

En religionsfenomenologisk tilnærming gjenkjenner vi i mange av utsagnene. Betydningen av å lære om hovedreligionene understrekes for å forstå de

7 Informantene er nummerert slik at jente 1 og jente 1vg er samme person. Vg henviser til utsagnet fra henne som elev i videregående.

ulike praksisene. Her kommer samspillet mellom en vertikal og en horisontal kunnskapsdiskurs til uttrykk. Likeså relasjonen mellom episteme og fronesis som kunnskapsform. Dette dreier seg særlig om forståelse for elever og religioner representert i egen klasse eller i nærmiljøet. Elevene er kontekstuelle i sin tenkning og tilnærming til verden. De ser tydelige sammenhenger mellom den lokale og den globale verden. Elevutsagnene viser at de kombinerer kunnskap langs fortidsaksen med aksene mot det ytre rom. De har tilegnet seg kunnskap om religionstradisjonenes røtter og hovedkilder for å kunne bruke denne kunnskapen til å forstå religiøse fenomener og praksiser. De bruker kunnskapen til å forstå venners etiske valg og til kritisk å fortolke mediernes utsagn om religion. Det er her fronesis uttrykkes. De har lært å utøve praktisk klokskap når de omgås venner. Kunnskap om de ulike religionene er varig kontekstuaavhengig kunnskap langs den vertikale aksene, som gir elevene kompetanse som kan anvendes senere i livet på nye områder i ulike kontekster.

Techne som kunnskapsform er svakt representert i materialet, men gutt 2 henviser til evnen til å skille kilder (kildekritikk) og gutt 1 til evnen til å samhandle og knytte vennskap. Her inngår skikk og bruk der ferdighetslæring inngår. Ingen refererer til ferdighet med å fortolke tekster, som anses som en viktig del av faget.

Som denne gjennomgangen har vist, er det fronesis elevene fremhever som særdeles viktig i religionsfaget.⁸ I prosessen som finner sted i klasserommet, blir ulike kunnskapsformer satt i spill, men det er altså fronesis som i stor grad blir fokusert. Plass til muntlig samtale, dialog og diskusjoner fremheves av elevene (jente 3, 4 og gutt 3 vg).⁹ Religionsfaget åpner opp for kritisk og konstruktiv refleksjon som kan knyttes til egne erfaringer. Dette er sentrale kjennetegn på fronesis som kunnskapsform (Gustavsson, 2001, 2007; Nussbaum, 1997). Her dannes epistemiske kunnskaper om ulike religioner utgangspunkt for en fronesisk tilnærming.

Nussbaum peker særlig på religionens betydning når hun diskuterer noen av de utfordringer som nasjonale utdanningssystemer står overfor når det gjelder å ruste unge mennesker for en flerreligiøs og flerkulturell fremtid lokalt og globalt (Nussbaum, 2010). Hun peker på betydningen av en sokratisk pedagogikk som tar høyde for «the presence of people who differ by ethnicity, caste and religion» (s. 54). Og Nussbaum fortsetter på samme side:

The idea that one will take responsibility for one's own reasoning, and exchange ideas with others in an atmosphere of mutual respect for reason, is essential to the peaceful resolution of differences, both within a nation and in a world increasingly polarized by ethnic and religious conflict.

8 Religionsfagets betydning for elevers dannelse bekreftes av Afset, Hatlebrekke og Kleive i deres undersøkelse av læreres erfaringer (Afset, Kleive, & Hatlebrekke, 2013).

9 Dialoger er viktig som en arbeidsform i fagets planer (Leganger-Krogstad, 2002, 2003).

Nussbaum understreker at en særdeles viktig oppgave for verdens utdanningssystemer er «to cultivate in students the ability to see themselves as members of a heterogeneous nation (...), and a still more heterogeneous world (...)» (s. 80). Hun argumenterer for at kunnskap og forståelse for verdens mange religioner er grunnleggende viktig, og peker på at barn og unge er naturlig nysgjerrige når det gjelder ritualer, seremonier og festligheter knyttet til andre nasjoner og religioner. Nussbaum er derfor opptatt av at man i skolen spør og inviterer «children from different backgrounds to describe their own beliefs and practices, and, in general creating in the classroom a sense of global curiosity and respect» (s. 83).

Våre data støtter Nussbaums (2010) argumentasjon om religionens betydning for utvikling av gjensidig kunnskap og forståelse i en global verden der skolens rolle blir grunnleggende viktig i denne prosessen.

Religion og identitet

Ungdomsskoleelevene argumenterer for sin interesse ved å si at religionsfaget berører, at de har forhåndskunnskap og at de «er en del av det», de kan hevde at faget omtaler alle religioner og dermed også deres egen, og at de får hjelp til å «finne min egen identitet og finne min egen stil» (gutt 5). De uttaler at de vet hvor de står uten å si hva som er deres egen identitet eller standpunkt. Her svarer videregåendelevne noe mer utfyllende og med tydeligere plassering av seg selv: «Selv om jeg ikke er religiøs i det hele tatt» (jente 1 vg), «jeg er kristen» (gutt 3 vg) og «for meg er det kristendom» (jente 3 vg). Det ser ut som de står klarere fram med sitt eget standpunkt eller sin tradisjonstilknytning.

Ungdomsskoleelever setter pris på diskusjoner og at «det ikke [er] noe fasit-svar» og at «man får si meningene sine» (jente1). Mens elevene i videregående ser ut til å ha fått hjelp i faget til å veie verdier og har utviklet egne verdistandpunkt. Utsagnet «Når vi hadde om de forskjellige religionene så sa de jo om deres egen» (jente 5 vg) forteller at elevene plasserer hverandre i et religiøst landskap og lytter til utsagnene ut fra de andres ståsted. Jenta sier videre: «hvordan det var og om folk (...) hvordan de misforsto religionen deres» og konkluderer med at det skapte forståelse for hvordan andre tenker og opplever sin religion. De bruker mer egne erfaringer og våger å stå fram i klassen og snakke om egen religion. Religionsfaget dreier seg om å få klargjort eget indre rom i form av å finne tilhørighet, egen verdiprofil og retning i livet: «Religion for meg setter viktige verdier da som jeg føler du kanskje ikke kan finne andre steder (...) en høyere makt du kan sette din lit til» (jente 3 vg). Dette kalles ofte meningskonstruksjon.

Familiebakgrunnen har en svært viktig rolle i utvikling av identitet. Ungdom med blandet religiøs bakgrunn føler nok at de har et valg å gjøre, slik som jente

3 vg med bakgrunn i kristendom og hinduisme: «For meg er det kristendom». Eksistensielle valg gjøres ut fra ungdommenes forståelse av mening i livet, og religioner og livssyn tilbyr slike meningssammenhenger. Religiøs tilhørighet gir identitet både på individ, gruppe og kulturnivå (Schweitzer, 2012). Mens ungdomsskoleelevene lener seg på en viss gruppeidentitet, synes videregående- elevene i større grad å fundere en individuell identitet. Religion i tredje klasse synes å være viktig her.¹⁰

SENTRALE FØRINGER PÅ POLITISK NIVÅ OM RELIGION I SKOLEN

Etter at vi nå har fokusert religionsfagets betydning på individnivå blant en gruppe elever, er spørsmålet videre hvilke føringer som kommer til uttrykk på samfunnsnivå når det gjelder religionsfagets plass i fremtidens skole. Vi tar utgangspunkt i fire sentrale dokumenter: to stortingsmeldinger, en NOU og ny overordnet del av skolens læreplan.

Meld. St. 6 (2012–2013) En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap.

Meldingen er omfattende og tar opp ulike aspekter i arbeidet med å utvikle en helhetlig integreringspolitikk. Andrespråksdidaktikk, pedagogikk og norsk blir viet stor oppmerksomhet. Flerkulturell kompetanse er et nøkkelord som anvendes i ulike sammenhenger. Det sies at regjeringen vil styrke kompetanseutviklingen på det flerkulturelle området i hele utdanningssektoren, og bidra til å bygge relasjoner på tvers av kulturelle, religiøse og etniske forskjeller. Vi konstaterer at religion som fag *ikke* nevnes, verken når det gjelder sentrale fag, kompetanseheving eller integrering.

NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen-utvalget).

Utredningen har til hensikt å vise hvilke krav og utfordringer fremtidens skole vil møte. Det pekes på fire sentrale fagområder: matematikk, naturfag og teknologi; språk; samfunnsfag og etikkfag; praktiske og estetiske fag. Religionsfaget blir ikke på noen måter viet oppmerksomhet. Det påpekes følgende:

Kunnskap om og refleksjon over ulike religiøse og kulturelle verdier og normer er sentralt i et flerkulturelt samfunn. Forståelse av etiske problemstillinger og behovet for handling er viktig på ulike områder, for eksempel i tilknytning til konflikter i verden (NOU 2015:8, s. 25).

Religionsfaget synes å være utelatt når nødvendigheten av kunnskaper om og refleksjon over religiøse og kulturelle verdier og normer blir påpekt.

¹⁰ Dette er i overensstemmelse med KRL-fagets intensjon fra begynnelsen av fanget, i tittelen på NOU-en som dannet bakgrunn for faget: Identitet og dialog (NOU 1995:9, 1995).

Utvalget peker på globalisering som et dominerende utviklingstrekk som bidrar til «økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet» (s. 19). Det refereres flere ganger til aspekter som klart hører til religionsfagets emner og kompetanseområder uten at skolefaget religion nevnes som stedet der dette skal ivaretas i grunnopplæringen i fremtidens skole.

Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet

I denne meldingen finner vi sentrale aspekter relatert til faget religion. Det blir referert til formålsparagrafen som løfter frem kunnskap om, verdien av og forståelsen for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunn som en del av skolens arbeid. «(...) skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse» (Meld. St. 28 (2015–2016), s 19). Det understrekes at skolens verdigrunnlag uttrykkes i formålsparagrafen som bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon, og forankres i menneskerettighetene.

Det går frem av meldingen at departementet ikke vil låse diskusjonen om skolens innhold til de fire definerte fagområdene som er anbefalt i NOU-en ovenfor. Dette er interessant med tanke på at religionsfaget ikke var behandlet i de fire fagområdene som var foreslått. I departementets forståelse av kompetanse inngår det at elevene skal kunne

forstå det de har lært, kunne reflektere over det de gjør, og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger. Derfor er forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning tatt inn i definisjonen. Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Vårt datamateriale viser at dette er aspekter som elevene mener kommer til uttrykk i undervisningen i religion, og som i stor grad blir verdsatt og vektlagt.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Overordnet del av læreplanverket erstatter den generelle delen i Kunnskapsløftet fra 2006¹¹ og ble vedtatt 1. september 2017. Dokumentet plasserer Opplæringslovens formålsparagraf fra 2008 aller først (s. 4) og gir en fortolkning av hva dette verdigrunnlaget¹² betyr. De ulike verdiene presiseres og konkretiseres, og en konstaterer at disse skal fungere som felles verdier for livet i skolen og i Norge

11 Egentlig Generell del av læreplanverket fra 1993 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

12 En del av formålsparagrafen lyder: «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.»

som samfunn. En snakker ikke lenger om fellesverdier, slik Bostadutvalget søkte å finne,¹³ men velger noen verdier og gir dem et tradisjonsbestemt innhold i kristendom og humanisme. Samtidig søker en å unngå etnosentrisme ved å konstatere at kristendom og humanisme ikke er aleneiere av disse verdiene, men en finner støtte for dem i ulike religioner og livssyn og i menneskerettighetene. Deretter kommer kapitler som utdyper følgende verdier: menneskeverdet; identitet og kulturelt mangfold; kritisk tenkning og etisk bevissthet; skaperglede, engasjement og utforskertrang; respekt for naturen og miljøbevissthet; demokrati og medvirkning.

Hva viser analysen på samfunnsnivå?

Ludvigsenutvalget presiserer at det bør legges vekt på dybdekunnskap, innsikt og forståelse, men gir knapt rom for religionsfaget. Spørsmålet vi stiller oss er hvilken dybdekunnskap, innsikt og forståelse de ønsker at skolen skal fokusere hvis den skal nedprioritere de dimensjonene som handler om mellommenneskelig forståelse, respekt og toleranse, som er en viktig dimensjon i nettopp religionsfagets kunnskapsbase? En sammenligning av de to meldingene til Stortinget fra 2012–2013 og 2015–2016 viser en endring i argumentasjonen der den siste meldingen vektlegger religion som fag i skolen i et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn. Regjeringens siste melding samsvarer med de synspunkter og behov for kunnskaper som elever i Groruddalen uttrykker. Ny overordnet del presiserer både verdigrunnlag og elevenes behov for identitetsutvikling i et kulturelt mangfoldig samfunn. Dette burde kunne gi religionsfaget en helt sentral plass i grunnopplæringen og føringer for fagets profil.¹⁴

Kjerneelementer

Hva skjer så videre med religionsfaget på politisk nivå? Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra departementet nedsatt kjerneelement-utvalg i alle skolefagene i den 13-årige grunnopplæringen som skal bidra til fordypning og forenkling av nye læreplaner mot 2020. Arbeidet med kjerneelementer i fagene skal følge opp formål og overordnet del, tverrfaglige emner og grunnleggende ferdigheter. De skal peke ut hva som er grunnleggende og særegent for ulike skolefag. Prosessen med å utvikle kjerneelementer er ikke fullført. Selve prosessen er imidlertid en prøve på hvordan et samlet fagmiljø makter å sette ord på hva det spesifikke for et sammensatt fag som KRLE-RE-faget¹⁵ er. Forslaget i andre av tre høringsrunder forelå i oktober 2017. Her er det utydelig hvordan religions- og livssynsfagets særlige ansvar for å gi innhold til og ivareta ver-

13 Flertallsforslaget fra Bostadutvalget (NOU 2007:6, 2007).

14 Det kunne samtidig åpne opp debatten om behovet for et religionsfag i yrkesfaglig videregående opplæring.

15 RE refererer til Religion og etikk i studieforberedende videregående opplæring.

diene i formål og overordnet del er tenkt ivaretatt.¹⁶ Ingen av følgende begrep derfra er tatt med videre inn i kjerneelementer: kristne og humanistiske verdier, kulturarv, dannelse, tilgivelse eller samvittighet. Etisk refleksjon er vektlagt, men refleksjonen synes relativt løsrevet fra religionsfagenes særegne bidrag til etikken, nemlig religiøst og livssynsmessig begrunnede verdier og etisk forpliktelse. De foreslåtte kjerneelementene har tydelig vekt på fremtidsorientering både i individuell og kollektiv forstand. Eksistensielle spørsmål og samfunnsfaglige spørsmål vektlegges.

Kjerneelement nr. 2 av totalt fem er formulert slik: «Utforske religioner og livssyn som sammensatte og omdiskuterte fenomener gjennom ulike metoder.» Utdypingen av kjerneelement nr. 4 om å ta andres perspektiv lyder blant annet slik: «Kritisk tenkning og evne til å reflektere over maktperspektiver og normer inngår i faget.» Kunnskap som ga hjelp til å ta andres perspektiv er gjentakende i empirien fra Groruddalen, men den dreier seg vel mer om innlevelse enn kritisk tenkning. Religioner og livssyn reduseres delvis i dette forslaget til perspektiver som skal gi hjelp til å utvikle synspunkter og holdninger, og elevene skal «ikke lære kunnskap for kunnskapens egen del». Elevene i Groruddalen sier at faget de har erfart, gir hjelp til å orientere seg langs aksene i alle fire retninger. Kjerneelementene nedtoner elevenes behov for vertikal kunnskap for å orientere seg horisontalt. Elevene uttrykker at de trenger epistemisk kunnskap om religionstradisjoner, hellige bøker og deres fortolkning for å forstå nåtid. De verdsetter et fag som gir rom for selvrefleksjon og meningskonstruksjon, i et elevens indre rom, i relasjon til familiær bakgrunn og ståsted. Kjerneelementene profilerer faget i en samfunnsfaglig retning og vrir det dermed vekk fra en lang religionsfaglig tradisjon.

OPPSUMMERING

Den longitudinelle undersøkelsen i Groruddalen viser at elever som lever i en flerreligiøs kontekst, peker ut religionsfaget som et særlig viktig fag i skolen. Studien har en særlig relevans fordi disse elevene lever med et religionsmangfold som hele landet vil berøres av på nært hold i fremtiden. Elevene uttrykker at det gir kunnskaper, ferdigheter og forståelse som er viktig for å etablere vennskap på tvers av religiøse ståsteder og for å forholde seg til medelevers skikker og verdivalg. Vi ser at den vertikale kunnskapsdiskursen (Bernstein, 2000) bidrar til større innsikt og forståelse i faget, noe som gir elevene hjelp til å forstå nyheter, samfunn og verden rundt seg. Også de aristoteliske kunnskapsformene episteme og fronesis kommer tydelig til uttrykk her gjennom kunnskaper som danner basis for egne erfaringer, refleksjoner og verdivalg. Faget gir dem hjelp til å klargjøre egne valg og standpunkter, og bidrar til å utvikle deres identitet

¹⁶ Høring per 23. oktober 2017 <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notat=253>

både som individ og gruppe. Faget gir materiale for meningskonstruksjon, en pågående prosess hos unge på ungdomstrinn og i videregående opplæring. Det skjer en tydelig klargjøring av individuell identitet fra ungdomstrinn og inn i videregående. Elevenes utsagn viser at de gjennom faget gis muligheter til å orientere seg i retning alle fire virkelighetsdimensjonene, jf. Leganger-Krogstads modell. Ungdomsskoleelevene tar i bruk elementer av ulike kunnskapsdiskurser for å bryte fordommer og motvirke misforståelser. Når alle elevene er samlet i et felles klasserom i religionsundervisningen, gir faget trening i å ta de andres ståsted. De lærer å sammenlikne ulike religiøse ståsteder, argumentere for etiske verdier og diskutere på tvers i religionsfaget.

Analysen av fire sentrale utdanningspolitiske dokumenter viser at to av dem utelater religionsfaget i spørsmål som omhandler fremtidens skole: Meld.St. 6 (2012-2013) og NOU 2015:8. Disse dokumentene synes å stå i motsetning til de unges opplevelser av religionsfagets betydning. Overordnet del skulle borge for et sterkt religionsfag med vekt på fronesis og danning. Kjerneelementene som er foreslått i andre høringsrunde senhøstes 2017 drar KRLE/RE-fagets fagprofil mot samfunnsfag, og vekker fra den vertikale kunnskapsdiskursen bestående av kunnskap fra og om varige tekstlige kilder, historie og kulturtradisjoner.

LITTERATUR

- Afset, Bente, Kleive, Hildegunn Valen, & Hatlebrekke, Kristin. (2013). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (Vol. nr. 20). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles. (1953). *The Nicomachean Ethics*. London: Penguin Classics.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Birmingham, Carrie. (2004). Phronesis. A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487104266725>
- Breier, Mignonne, & Ralphs, Allan. (2009). In search of phronesis. Recognizing practical wisdom in the Recognition (Assessment) of Prior Learning. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 479-493.
- Brekke, Øystein, & Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2013). Elever vil lære om religion. *Klassekampen, Kronikk* (12. august).
- Bø, Anne Kristin, & Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2011). Elever som verdensborgere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 216-227.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education* (7. red. utg.). London: Routledge.

- De Wet, Annamagriet, Roux, Cornelia , Simmonds, Shan, & ter Avest, Ina. (2012). Girls' and boys' reasoning on cultural and religious practices. A human rights education perspective. *Gender and Education*, 24(6), 665–681.
- Erstad, Ola, Gilje, Øystein, Sefton–Green, Julian, & Arnseth, Hans Christian. (2016). *Learning identities, education and community. Young lives in the cosmopolitan city*: Cambridge University Press.
- Gustavsson, Bernt. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, Bernt. (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I Bernt Gustavsson & Karin Agelii (Red.), *Bildningens förvandlingar* (pp. 71–86). Göteborg: Daidalos.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped*, 39(4), 330–344.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, & Bø, Anne Kristin. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnæringer relatert til elev- og lærerperspektiv. I Sylvi Stenersen Hovdenak & Ola Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (pp. 17–39). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kinsella, Elizabeth Anne, & Pitman, Allan. (2012). Engaging phronesis in professional practice and education I Elizabeth Anne Kinsella & Allan Pitman (Red), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 1–11). Rotterdam: Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del* ([Bokmål]utg. ed.). Oslo: Departementet.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2001). Religious Education in a Global Perspective. A Contextual Approach. I Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, & Peter Schreiner (Red.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe* (pp. 53–73). Münster / Hamburg / Berlin / London: LIT Verlag.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2002). Dialogisk religionsundervisning. *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen*, 14(2), 24–29.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2003). Dialogue among Young Citizens in a Pluralistic Religious Education Classroom. I Robert Jackson (Red.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (pp. 169–190). London / New York: RoutledgeFalmer.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding*. Münster: LIT-Verlag.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2013). An analyses of different approaches to religious education. I Judith Everington, Geir Skeie, Ina ter Avest, & Siebren Miedema (Red.), *Exploring Context in Religious Education Research* (pp. 171–192). Münster: Waxman.

- Lippe, Marie Steine von der. (2008). To believe or not to believe. Young people's perceptions and experiences of religion and religious education in Norway. I Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gardien Bertram-Troost, & Julia Iprgrave (Red.), *Encountering religious pluralism in school and society. A qualitative study of teenage perspectives in Europe* (pp. 149–171). Münster: Waxmann.
- Lippe, Marie Steine von der. (2010). *Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case.* (no. 117 PhD), University of Stavanger, Stavanger.
- Lippe, Marie Steine von der. (2012). Young people's talk about religion and diversity. A qualitative study of Norwegian students aged 13–15. I Robert Jackson (Red.), *Religion, education, dialogue and conflict. Perspectives on religious education research* (pp. 25–39). London: Routledge.
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive Approach.* . Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Regjeringen.no Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=Meld St 28 \(2015–2016\).](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=Meld%20St%2028%20(2015-2016))
- NOU 1995:9. (1995). *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning.* Oslo: KUF: Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen.* Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001?q=NOU%202015:8>
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities.* Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Rasmussen, Lissi. (1998). Diapraxis og dialog mellom kristne og muslimer. Hentet fra http://www.tf.uio.no/krlnett/tekster/art_diaprax_berg_nov98.htm
- Repstad, Kari. (2016). «Religion og etikk er greitt som fag, vi kan jo ikke bare lære grammatikk heller». Intervjuer med elever i videregående skole. *Religion og livssyn*, 28(1), 3–14.
- Schweitzer, Friedrich. (2012). Kollektive und individuelle Identitäten im Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(2). doi:10.1515/zpt-2012-0203
- Skeie, Geir, & Lippe, Marie Steine von der. (2009). Does religion matter to young people in Norwegian schools? (pp. s. [269]–301). Münster: Waxmann, 2009.

- Thagaard, Tove. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan i Religion, livssyn og etikk. <http://www. utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for kristendom, religion, livssyn og etikk*. Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/>.