



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Er det holdningene som glipper?

En kvalitativ studie av religionlæreres erfaringer og oppfatninger av religions-  
og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse

**Camilla Eikeri**

**Veileder**

Professor dr.theol. Gunnar Heiene

**Biveileder**

Førsteamanuensis dr. Trine Anker

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

Det teologiske Menighetsfakultet, Vår 2016  
AVH5035, Masteravhandling (60 ECTS)  
Master in Religion Society and Global Issues



# **Er det holdningene som glipper?**

*En kvalitativ studie av religionlæreres erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse*

av

Camilla Eikeri



# Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Et av formålene i religions- og etikkfaget er at det skal føre til holdningsdannelse, og hensikten med studien er å få innsikt i lærernes erfaringer og oppfatninger av dette målet.

Den metodiske tilnærmingen i studien er kvalitativ og forskningen er basert på intervju samtaler med fem religions- og etikkfaglærere. De innsamlede intervjudataene er blitt transkribert, kodet og kategorisert for så å bli studert i lys av det teoretiske rammeverket. Oppgavens teoretiske grunnlag tar utgangspunkt i begrepene holdning, dannelse, toleranse, respekt og dialog. Datamaterialet drøftes i lys av teori, relevante aspekter i oppgavens temaområde, tidligere empirisk forskning og læreplanverk.

Hovedfunnene viser at informantene har ulike erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Det foreligger først og fremst ulike tolkninger om begrepets betydning og formålet om holdningsdannelse. Fagets rammebetingelser, tidsnød, samt mangel på faglig kompetanse betraktes også som utfordringer for å realisere dette formålet. I tillegg oppleves toleranse og respekt som problematiske begreper i fagets formålsbeskrivelse med tanke på å vurdere elevenes måloppnåelse. Til tross for alle utfordringer oppfattes religions- og etikkfaget som å kunne være av stor betydning for elevenes holdningsdannelse. Det hentydes blant annet at faget og undervisningen kan gjøre elevene mer bevisste om egne holdninger, verdier, identitet og fordommer. I tillegg opplever informantene at fagets tema og metoder vil kunne utruste elevene til å imøtekomme ulike mennesker og meninger i det flerkulturelle samfunnet på en best mulig måte.

Denne studien foreslår at tydeligere formål og begrepsbruk, mer tid, færre kompetansemål, faglig oppdaterte- og profesjonelle lærere, er noen konkrete områder man kan gjøre bedre for å realisere målet om holdningsdannelse i faget. I tillegg etterlyses en faglig diskusjon, et større fokus og mer forskning omkring holdningsdannelsens faktiske betydning, rolle og posisjon i skolen.



# Forord

«Utdannelse er ikke en forberedelse til livet; utdannelse er selve livet»

- John Dewey

John Deweys sitat og tanker om utdanning har vært en pådriver i forsknings- og skriveprosessen. Jeg har trolig vært innom hele følelsesregisteret i løpet av arbeidet med avhandlingen, men jeg har forsøkt å betrakte alle berg- og dalbaneturene som en del av min personlige vekst og utvikling. Altså som en del av min **utdannelse**.

Samfunnet er dynamisk og består av mennesker som former – og blir formet av dens rammer, muligheter og begrensinger. Jeg opplever derfor holdningsdannelse i skolen som et svært viktig tema, ettersom skolen er i posisjon til å påvirke fremtidens samfunnsborgere. Som fremtidig lektor, har det vært spennende og motiverende å få et lite innblikk i lærernes «virkelige» skolehverdag, samt å kaste seg over relevant forskning og litteratur.

Jeg vil gjerne takke min veileder, Professor dr.theol. Gunnar Harald Heiene, for god oppfølging og faglig ekspertise, og som blant annet har oppmuntret meg til følge min indre forskningsmotivasjon for temaet. Jeg vil også gi en stor takk til min bi-veileder, Førsteamanuensis dr. Trine Anker, som har hatt en svært viktig rolle i skriveprosessen, spesielt ved presentasjonen av materialet og i utformingen av intervjuguiden. Takk for gode råd, oppmuntring, latterkuler og konstruktive innspill. Til slutt vil jeg takke min mann, Theodor, som har gitt meg et pågangsmot og samtidig vist en raushet og forståelse for mine prioriteringer dette året.

I tillegg vil jeg inkludere en sorg og en glede som jeg opplevde i løpet av arbeidet med avhandlingen. Jeg mistet min høyt elskede hund, Lotta, som har vært med meg gjennom tykt og tynt i tolv år. Savnet og sorgen har vært vanskelig å håndtere denne våren. Men samtidig har jeg fått en glede og muligens litt hjelp til å holde fokus på oppgaven fra en annen instans. Jenta mi i magen har vært med meg hele veien, og jeg velger å tro at to hoder tenker bedre enn ett. Tusen takk for all kjærlighet og drivkraft du har gitt meg dette året. Du er min motivasjon og oppgaven dedikeres til deg.





# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	11
1.1 Oppgavens temaområde .....	11
1.2 Tidligere empirisk forskning .....	14
1.3 Religion og etikkfaget .....	16
1.3.1 Formålet med faget .....	17
1.4 Problemstilling og delspørsmål .....	18
1.5 Disposisjon .....	19
2 Teori .....	21
2.1 Holdning, danning og dannelse .....	21
2.1.1 Holdning .....	21
2.1.2 Danning og dannelse.....	23
2.1.3 Danning, dannelse og dialog i den flerkulturelle skolen.....	25
2.1.4 Holdningsdannelse .....	26
2.2 Hva er toleranse? .....	27
2.2.1 Moderne toleranseforståelse: Liberal og kontekstuell .....	28
2.2.2 Postmoderne toleranseforståelse .....	29
2.2.3 Tre toleransediskurser .....	31
2.3 Hva er respekt? .....	34
2.3.1 Tre respektkonsepter – respekt for hva? .....	35
2.4 Dialog i kulturmøter .....	37
2.4.1. Dialog og forståelse .....	38
2.5 Oppsummering .....	40
3 Metode.....	42
3.1 Valg av forskningsdesign .....	42
3.2 Utvalg .....	43
3.3 Intervjusetting .....	43
3.4 Lydopptak og anonymisering .....	44
3.5 Transkripsjon av intervjuene .....	44
3.6 Analysemetode .....	45
3.7 Pålitelighet i intervjuer .....	45

3.8 Begrensinger .....	46
3.9 Forskerrollen, etikk og kvalitativ metode .....	47
4 Presentasjon av materiale .....	49
4.1 Fagets innhold.....	50
4.2 Tidsnød og den gode samtalen .....	50
4.3 Valgfrihet – krav til den profesjonelle læreren.....	52
4.4 Kunnskap kontra holdninger .....	53
4.5 Toleranse og respekt .....	56
4.6 Ta opp vanskelige tema og spørsmål.....	57
4.7 Medias fremstilling.....	58
4.8 Dialog og dannelse – en øvingsprosess .....	60
4.9 Elevenes respons og ytringer .....	62
4.10 Fagets «brennaktualitet».....	65
4.11 Oppsummering .....	69
5 Drøfting .....	72
5.1 Holdningsdannelse: et mål, et valg og en prosess .....	72
5.2 Toleranse og respekt – uopnåelig mål? .....	77
5.3 Fra ord til handling .....	81
5.4 «Brennaktuell» kompetanse i et flerkulturelt samfunn.....	84
6 Avslutning .....	89
6.1 Sammenfatning .....	89
6.2 Utblikk og veien videre .....	91
Litteraturliste .....	94
Vedlegg 1. ....	98
Vedlegg 2. ....	104

# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens temaområde

I Norge har skolen blitt tillagt en aktiv og viktig rolle i det nasjonsbyggende arbeidet og i moderniseringen av samfunnet. Målet om at den norske skolen skal være en identitetsskaper, og kulturformidler, har vært motivet for den politiske styringen og etableringen av enhetsskolen. På tross av ulike utgangspunkt er målet med enhetsskolen å oppnå utjevning og likestilling ved at alle i fellesskap oppnår visse språklige, kulturelle og sosiale ferdigheter (E. Lien, Lidén og Vike 2001, s.68). Modernisering, globalisering, migrasjon og økende liberalistiske strømninger utfordrer tanken og ideologien om «nasjonens enhet». Den kulturelle reproduksjonen blir altså utfordret ved at Norge i stadig større grad er blitt et pluralistisk og flerkulturelt land, og de ulike generasjonene har dermed helt forskjellige referanserammer (ibid.).

Hva samfunnets verdigrunnlag skal bygge på blir problematisert i alle nasjoner, ettersom alle i befolkningen ikke nødvendigvis føler seg forpliktet eller kan identifisere seg med de religiøse, kulturelle, sosiale eller politiske rammenevilkårene (Dahl 2001, s.20). En av de store utfordringene til staten blir da å håndtere samfunnets mangfold og forskjellighet, ved å skulle kombinere den kulturelle og religiøse variasjonen med et felles verdigrunnlag i det offentlige liv.

Fra politisk hold i Norge synes skolen å være en sentral del av strategien for å møte det flerkulturelle samfunnet. Dette gjenspeiles blant annet i politiske dokumenter og nye, reviderte læreplaner. I den generelle delen av læreplanen blir det for eksempel presisert at «opplæringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levevis» (Generell del av læreplanen 2011, B). Respekt og toleranse fremmes også gjennom formålene med fagene og regnes som sentrale læringsmål i all undervisning og opplæring i skolen. Holdninger og holdningsdannelse i skolen nevnes også ofte som nøkkelbegreper i forbindelse med forebygging av fordommer og konflikter i det flerkulturelle samfunnet (ibid.).

Et fag som likevel står i særstilling med tanke på vektleggingen av holdningsdannelse, er religionsfaget. I videregående skole heter faget religion og etikk og er i læreplanen definert som både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag (Læreplan i religion og etikk 2008). Religionsfagets formål og holdningsdannelsens plass i faget er imidlertid et omdiskutert tema i samfunnsdebatten og fagdidaktikken. Religionsfaget tar for seg menneskers livssyn, verdier, identitet og verdensbilde. Det behandler altså ulike nære, sårbare og eksistensielle spørsmål og tema som alle mennesker har et eller annet forhold til og en eller annen mening om. Holdningsdannelse i religionsfaget blir dermed en utfordring ettersom det norske klasserommet bærer preg av en etisk pluralisme med et stort mangfold av holdninger, erfaringer, oppfatninger og bakgrunner. Så hva ønsker man egentlig å oppnå med faget, hvilke holdninger fremmer man egentlig – og på hvilket etisk grunnlag?

Fordi de fleste nasjoner i dag består av pluralistiske samfunn med et stort religiøst mangfold, har religionsfagets rolle i Europa og ellers i verden blitt politikk. Religionskunnskap betraktes som en sentral nøkkel i forebyggingen av konflikter og i utviklingen av et fredelig, demokratisk og flerkulturelt samfunn. I perioden 2006-2009 finansierte EU-kommisjonen prosjektet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or factor of Conflict in transforming Societies in Europe* (REDCo), som ble gjennomført i Norge og i syv andre europeiske land. Prosjektet så blant annet på ungdommers holdninger til å lære om religiøst mangfold. I 2009 ble resultatene fra REDCo presentert i Europaparlamentet og det viste seg noen generelle tendenser på tvers av landene. Funnene viser at elevene ønsker å leve fredelig sammen på tvers av forskjeller, og de mener dette er mulig dersom de har kunnskap om hverandres religioner og livssyn. Prosjektet viser også til at elever som lærer om religiøst mangfold i skolen er mer villige til å ha samtaler om religion og livssyn med elever fra annen bakgrunn enn de som ikke har fått denne kunnskapen (Jackson 2014, s.376-377).

Flere internasjonale organer har vist en økende interesse for religions- og livssynsundervisning og anser faget som en viktig del av den pedagogiske diskursen i demokratiske samfunn. Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) har utgitt *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* i 2007. Et annet initiativ er FNs *Alliance of Civilizations program* gjennom nettsiden *Education about Religions and Beliefs*. I tillegg til OSSE og FN har Europarådet vært opptatt av religion og livssyn i den offentlige skolen og gjort et omfattende arbeid på feltet. De har som mål å utvikle felles forpliktelser til verdier som kommer til uttrykk i menneskerettighetene, og

samtidig respektere og verdsette Europas kulturelle mangfold og tradisjoner i hvert av medlemslandene. Det ligger en spenning i et slikt prosjekt som blant annet viser seg i ulike lands historie knyttet til stat og religion (Jackson 2014,s.378).

For å bidra til økt debatt lanserte Europarådet i 2012 et stort prosjekt knyttet til interkulturell utdanning som ble kalt *The challenge of intercultural education today: religious diversity and dialogue in Europe*. Det viktigste utfallet i dette prosjektet var Ministerkomiteens anbefaling som ble sendt ut til alle medlemslandene i Europarådet, nemlig om å inkludere religioner og sekulære livssyn i arbeid med interkulturell utdanning i skolen. Ministerrådet argumenterer blant annet for at en forståelse av kulturelt mangfold bør inkludere kunnskap og forståelse for sentrale religioner og livssyn, samt deres rolle i samfunnet. Europarådet knytter altså forståelse for religioner og livssyn til arbeidet med flerkulturell forståelse. Det påpekes videre at forståelsen krever kunnskap, men også visse holdninger og ferdigheter som øker en selvbevissthet og muliggjør en dialog på tvers av religioner og livssyn. Hensikten er å introdusere unge mennesker for et mangfold av posisjoner og debatter basert på gjensidig toleranse (Jackson 2014, s.379).

Som tidligere nevnt er det en spenning mellom ideen om felles europeiske verdier forankret i menneskerettighetene og de ulike nasjonale kulturer og tradisjoner. Det foreligger mangfold og en kompleksitet på både lokalt, regionalt og internasjonalt nivå. Men for at et samfunn skal være stabilt krever dette religions- og livssynsmangfoldet en viss toleranse for andres tro og verdier, ifølge Europarådet. Det påpekes at toleranse for ulikhet krever kritisk refleksjon og en nærhet til det som er annerledes – altså mer enn faktakunnskap. Elever med ulik bakgrunn i et trygt læringsmiljø og en undervisning med balanse av kunnskap, ferdigheter og holdninger betraktes som gode forutsetninger for religions- og livssynsundervisningen- samt utviklingen av demokratisk medborgerskap (Jackson 2014, s.381-382).

Religion, verdier og danning går altså igjen i mange samfunnsdebatter på ulike plan, og religions- og livssynsundervisningen engasjerer både nasjonale og internasjonale forhold. Globaliseringen påvirker alle samfunn og pluraliteten har ført til at mennesker må forholde seg til ulike kulturer og livssyn i stadig større grad. Som et ledd i denne debatten diskuteres det også hvilken plass holdningsdannelse har i religionsfaget. Og i den sammenhengen kan det være nyttig å få innblikk i hvordan religionslærere faktisk oppfatter fagets formål og hvilke

erfaringer de har fra klasserommet, knyttet til fagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

Masteroppgaven startet opprinnelig med et litt annerledes tema. Jeg hadde nemlig planer om å undersøke religionlærernes utfordringer i faget, men under arbeidet med datamaterialet fikk avhandlingen plutselig en ny vending. Funnene som omhandlet lærernes oppfatninger av fagets formål og deres erfaringer av elevenes holdningsdannelse i faget, fanget min interesse. Jeg valgte deretter å sette oppgaven på vent og tok et år med praktisk pedagogikk. I løpet av det neste året vokste min interesse for temaet, spesielt i løpet av praksisperioden på videregående skole. I en av religions- og etikktime uttalte en elev at hun var feminist og rasist- og hun virket svært stolt av det. Jeg opplevde flere lignende episoder hvor elevene uttrykket svært mange fordommer og diskriminerende bemerkninger som omhandlet andre menneskers etnisitet, religion eller levemåte. Spørsmålene meldte seg umiddelbart: Hvilken betydning har egentlig religions- og etikkfaget for elevenes holdningsdannelse? Hvilke holdninger ytres og etableres i religions- og etikkundervisningen? Fremmer faget respekt og toleranse? Funnene i datamaterialet og egne opplevelser i møte med ulike elevers holdninger, danner altså bakgrunnen for valg av tema og problemstilling i masteravhandlingen.

## **1.2 Tidligere empirisk forskning**

Innenfor mitt tema fant jeg flere masteroppgaver som tar for seg ett av begrepene eller tilsvarende begreper som de jeg i hovedsak har jobbet med (holdningsdannelse, toleranse, respekt og dialog). Disse var stort sett intervjuundersøkelser som jeg har sett nærmere på. Jeg lette etter master- og doktoravhandlinger med intervju som metode knyttet til lærernes opplevelser og erfaringer av elevenes holdningsdannelse, men fant ikke min innfallsvinkel.

Likevel har flere studenter skrevet masteravhandlinger som omhandler tema jeg berører. Sigmund Thomas Skretteberg Amble har blant annet skrevet en masteravhandling med tema *Respekt i læreplanen i RLE: En kvalitativ studie av læreres forståelse og vurderingspraksis knyttet til begrepet respekt i læreplanen i RLE*. Denne studien berører min avhandling i den grad at den handler om lærernes forståelse av respektbegrepet. Studiens empiriske funn viser blant annet at lærerne har ulike tolkninger av respektbegrepet, noe som også kommer frem i

min studie. Avhandlingen har likevel en annen innfallsvinkel enn min oppgave, ettersom den legger stor vekt på begrepsforståelsen og vurderingspraksisen av respekt i religion, livssyn og etikkfaget. Mari Elden Jensen har skrevet *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. Noen av de empiriske funnene i denne studien viser at lærerne anser det holdningsdannede aspektet i faget som viktig. Det kommer også frem at det foreligger ulike tolkninger av begrepene respekt, toleranse og holdning. Begge disse funnene kommer også frem i min studie. Denne avhandlingen tar altså for seg flere av de samme begrepene som i min avhandling, men den fokuserer først og fremst på hvordan lærerne oppfatter egen implementering og vurdering av elevenes holdningsdannelse. Frode Kristensen har også vært innom mitt tema, og har skrevet *Toleranse i religionsundervisning: En drøfting av ulike aspekter ved moderne og postmoderne toleranse i lys av lærebøker i Religion og etikk*. Denne avhandlingen berører også ulike deler av min tematikk og teorigrunnlag, men den er først og fremst en lærebokanalyse og fokuserer på en postmoderne toleranseforståelse i lærebøkene. Alle disse avhandlingene berører altså ulike deler av tematikken i min avhandling, men ingen av dem har undersøkt det samme som denne studien som er religionlærernes erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

Doktoravhandlingene som er mest relevante for oppgaven er Geir Afdals avhandling *Tolerance and curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school* fra 2005, Trine Ankers avhandling *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school* fra 2011 og Anita Hold Riis' avhandling *Kulturmødets hermeneutikk – en filosofisk analyse av kulturmødets forutsetninger* fra 2006.

Afdals og Ankers doktoravhandlinger retter seg mot den flerkulturelle skolen og fokuserer på læreres og elevers forhold til begrepene toleranse og respekt (Afdal 2005 og Anker 2011). Avhandlingene har likevel andre innfallsvinkler enn det min studie har. Anker fokuserer blant annet på elevers definisjoner av respekt, mens min studie handler først og fremst om lærernes erfaringer og opplevelser i klasserommet knyttet til respektbegrepet (Anker 2011). Afdals avhandling omhandler i vid forstand læreres forståelse av respekt- og toleransebegrepet, slik det står i læreplanen (Afdal 2005). Dette er jeg også innom i min studie, men jeg legger mer vekt på lærernes erfaringer og oppfatninger av begrepene i lys av fagets formål, undervisningen og samspillet med elevene. Ankers og Afdals avhandlinger legger også vekt på den multikulturelle skolen (Afdal 2005 og Anker 2011). Dette er ikke vektlagt i min studie,

men er beskrevet som et bakteppe for oppgavens tema. Innfallsvinkelen min skiller seg også ut ved at jeg legger vekt på hvilken betydning lærerne opplever og erfarer at religionsfaget har for elevenes holdningsdannelse, med vekt på begrepene respekt og toleranse.

Doktoravhandlingene har likevel stor relevans for min oppgave, og jeg vil presentere deler av Afdals og Ankers perspektiver og teorigrunnlag senere i teorikapittelet (Afdal 2005 og Anker 2011). Jeg vil også supplere med andre arbeider og teorier av Afdal (2010a, 2010b).

Anita Hold Riis' avhandling argumenterer for at dialogen er en avgjørende betingelse for et konstruktivt kultur møte hvor partnerne nærmer seg hverandre i en gjensidig forståelse (H. Riis 2006). Boken er en revidert utgave av hennes doktoravhandling og med utgangspunkt i arbeidene til Hans Georg Gadamer og Richard Rorty, drøfter hun hva det vil si å føre dialog på en konstruktiv måte i kultur møter. Denne avhandlingen skiller seg fra min ettersom den legger hovedvekt på dialog og forståelse, og ikke relaterer seg til holdningsdannelse, skole, elever eller lærere. Men den tar likevel opp viktige perspektiver og synspunkter omkring dialogens rolle i kultur møter, altså det som er selve rammen for min studie.

Jeg har valgt å presentere deler av Anita Hold Riis' avhandling i den teoretiske delen av oppgaven, ettersom jeg opplever at hennes innfallsvinkler kan fungere som utgangspunkt for drøftingen av mine funn som omhandler religion- og etikkfagets rolle for elevenes holdningsdannelse i det flerkulturelle klasserommet. De resterende begrepene: holdning, dannelse, toleranse og respekt, presenteres som nevnt ved bruk av teori.

### **1.3 Religion og etikkfaget**

Religionsfaget i den norske skole har endret både navn og innhold gjennom ulike samfunnsperioder, mye på grunn av endringer i synet på faget. Skole, kirke og politikk har vært sterkt sammenknyttet i det norske samfunnet og har påvirket hverandre på ulike måter som en del av kulturen og samfunnslivet. Den politiske debatten om kristendomsfaget har preget, utviklet og endret undervisningsfaget i gymnaset som vi i dag kaller videregående skole. Dette kommer også frem i Reform 94 (R94) som påpeker hvordan religionsfaget i videregående skole har tilpasset seg endringene i samfunnet gjennom etterkrigstiden. Fram til 1976 var undervisningsfaget et konfesjonsforankret fag, og i samme år ble faget endret til et



allment orienteringsfag med navnet Religion (Læreplan i Religion og etikk, R94). I dag heter faget Religion og etikk og er et felles allment fag hvor elevene lærer om religioner, livssyn og etikk.

For å få innblikk i religionsfagets rammebetingelser og formålet om holdningsdannelse, vil det være nyttig å ta utgangspunkt i hvordan faget beskrives i den nyeste læreplanen som ble gjeldende fra høsten 2008. Kari Repstad fra Høgskolen i Agder, Knut A. Jacobsen fra Universitetet i Bergen, Tarald Rasmussen fra Universitet i Oslo og Kirsti Hvaal fra Vestby videregående skole var representantene som satt i Utdanningsdirektoratets læreplangruppe (Kvamme 2008, s.6-10). Ole Andreas Kvamme som er styremedlem i religionslærerforeningen i Norge har skrevet en artikkel hvor han vurderer og analyserer hva som videreføres fra R94 og hva som er nytt i den reviderte planen. Som en oppsummering av Kvammes synspunkter er både navnet, timetallet og faget det samme som den forrige planen, men vinklingen har endret seg.

Endringer i samfunnet gjennom historien i politikk, media og den daglige diskursen er stor og har hatt en innvirkning på skolens innhold. Gjennom tidene har også religionsfaget gjennomgått tydelige revideringer i takt med samfunnsendringene. Faget har som nevnt gått fra å være et konfesjonsforankret fag som het Kristendomskunnskap, til å vektlegge islam og internasjonale tradisjoner. Faget inkluderer også nye begreper og fenomener, slik som globalisering og religionspluralitet (Kvamme 2008, s.6-10). De mest påfallende endringene i fra forrige læreplan er midlertid at antall religioner å fordype seg i er redusert fra fem til tre. Kristendom og Islam er nå de eneste obligatoriske religionene og det blir opp til enkeltlæreren om det blir hinduisme, buddhisme eller jødedommen som skal inkluderes. Kristendommen kan også sies å ha fått en mindre plass i læreplanen, og undervisningsfaget kan synes å ha mistet noe av bredden i religionskunnskapen. Filosofi- og livssynshumanisme har også fått en mer sentral plass enn tidligere og ifølge Kvamme bærer den reviderte planen et større preg av å være en arena for livstolkning på tvers av religion, filosofi og livssyn. De nye føringene i Kunnskapsløftet legger også til rette for mer tolkningsrom og frihet for den enkelte faglærer, noe som vil påvirke disponeringen og praksisen av faget, ifølge Kvamme (Kvamme 2008, s.6-10).

### 1.3.1 Formålet med faget

Formålet med religion- og etikkfaget i videregående skole er det første som beskrives i læreplanen. Formålet er med på å redegjøre for fagets hensikt og det understrekes at faget skal være et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag, med vekt på norske, europeiske - og internasjonale tradisjoner (Kvamme 2008, s.6-10). Faget skal også gi rom for livstolknings – og holdningsspørsmål og påpeker viktigheten av gjensidig toleranse i dagens flerreligiøse og flerkulturelle samfunn. Faget skal videre gi kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder. Det skal også gi kompetanse til å sammenligne ulike religioner og retninger gjennom lokale, nasjonale og globale perspektiver (ibid.). Det holdningsdannede aspektet i formålsteksten som beskrives ved begrepene respekt og toleranse, er altså en sentral del ved faget.

Det som gjerne ansees for å være et gode for læreren, nemlig mer tolkningsrom, valg og frihet i undervisningsopplegget, kan imidlertid også bli til en stor utfordring for både læreren og eleven, ifølge Kvamme. Den reviderte planen er i større grad mer generell uten å spesifisere og konkretisere målene og byr derfor på en frihet med mye egenvurdering og ansvar. Kvamme peker på viktigheten av lærerens og elevens felles forståelse av faget og hentyder at selv om kommunikasjonen i klasserommet skulle være bra, så er det viktig at elevenes egne referanserammer, nysgjerrighet og sannhetssøken også ivaretas (Kvamme 2008, s.6-10). For at religionsfaget skal være et kunnskapsfag- og et holdningsdannet fag er fagets realisering avhengig av en åpenhet for diskusjon, refleksjon og kritikk, ifølge Kvamme (ibid.).

Religionslærernes valgfrihet og tolkningsrom omkring begreper og fagets formål kan altså ifølge Kvamme få stor innvirkning på hvordan undervisningen utarter seg, og ha betydning for hvilken kunnskap og holdninger elevene tilegner seg. Kvammes analyse av dagens læreplan kan i denne studien fungere som et slags bakteppe med tanke på hvordan læreplanen kan oppfattes og erfares, og videre sees i lys av hva lærerne faktisk erfarer selv rundt formålet om holdningsdannelse.

## **1.4 Problemstilling og delspørsmål**

Den overordnede problemstillingen min lyder:

«Hvilke erfaringer og oppfatninger har religionslærere av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse?»

Dette er et stort tema og overordnet spørsmål og jeg har derfor laget noen delspørsmål for å tydeliggjøre hva som vektlegges i det teoretiske og empiriske arbeidet med problemstillingen. Delspørsmålene har blitt dannet i møte med materialet, og her har spesielt toleranse og respekt blitt sentrale begreper ved elevenes holdningsdannelse:

«Hvilke erfaringer og oppfatninger har religionslærerne av fagets rammer og formål?»

«Hvordan legger religionslærerne opp undervisningen med tanke på å oppnå holdningsdannelse, toleranse og respekt i klasserommet?»

«Hvordan opplever religionslærere elevenes respons på religionsfaget og hvilke holdninger opplever de at elevene uttrykker i undervisningen?»

Jeg ønsker å tilføye at denne studien ikke svarer på hvordan holdningsdannelse vurderes i undervisningen, men heller svarer på hvordan informantene opplever og erfarer fagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

## **1.5 Disposisjon**

Denne oppgaven består av til sammen seks kapitler. I kapittel 1 gjør jeg rede for oppgavens temaområde. Jeg viser også til tidligere empirisk forskning, gir et lite innblikk i religions- og etikkfagets læreplan og legger frem oppgavens problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske grunnlaget som jeg vil anvende i drøftingen av det empiriske materialet. I delkapittel 2.1 presenterer jeg Ivar Asheims holdningsbegrep og Sturla Sagbergs dannelsesbegrep. I delkapittel 2.2 gir jeg en innføring i Geir Afdals perspektiver og teori omkring begrepet toleranse. I delkapittel 2.3 presenteres Trine Ankers empiriske funn og teori omkring respektbegrepet. Til slutt vil jeg i delkapittel 2.4 presentere Anita Hold Riis'

perspektiver om dialog i kulturmøter. Som en oppsummering av teorikapittelet, samler jeg de ulike begrepene og perspektivene i delkapittel 2.5.

I kapittel 3 beskrives og begrunnes den metodiske tilnærmingen studien benytter seg av, samt peker på ulike utfordringer og mulige begrensninger ved prosessen og resultatene som følger av denne. I kapittel 4. presenteres det empiriske materialet. Her har jeg lagt frem de funnene jeg opplever som mest interessant og relevant for oppgavens problemstilling. I delkapittel 4.11 oppsummeres de viktigste funnene i materialet. I kapittel 5. drøfter jeg de viktigste funnene i lys av teori og inkluderer ulike aspekter som bakgrunn for tema, læreplanverk og tidligere forskning, som blir beskrevet i kapittel 2. og i delkapittel 1.1, 1.2,1.3. Oppgaven avsluttes med en sammenfatning av studiets funn og utblikk i kapittel 6.

## 2 Teori

Denne studien retter seg mot læreres erfaringer og oppfatninger knyttet til elevenes holdningsdannelse i religions- og etikkfaget. Det har derfor vært viktig å definere de mest sentrale begrepene, og vise til ulike perspektiver, teorier og tolkninger. Jeg vil først se på begrepet *holdning* i lys av Asheim, og *dannelse* i lys av Sagberg (Asheim 1997 og Sagberg 2012). Som en oppsummering vil jeg til slutt gjøre rede for slik jeg velger å tolke begrepet *holdningsdannelse*, ettersom det er nedfelt som et samlet begrep i læreplanen (Læreplan i religion og etikk 2008).

Videre vil jeg gjøre rede for ulike perspektiver og teorier omkring begrepene *toleranse* og *respekt*, ettersom disse begrepene er sentrale i læreplanens fremstilling av hva som menes med ønskelige holdninger i skolen. I presentasjonen av disse to begrepene vil jeg anvende deler av Afdals og Ankers teorigrunnlag fra deres doktoravhandlinger, samt annen teori av Afdal (Anker 2011 og Afdal 2005, 2010a, b). Til slutt vil jeg anvende deler av Anita Hold Riis' doktoravhandling, som tar for seg temaer som *dialog* og *forståelse* i kulturmøter (H. Riis 2006). Disse perspektivene blir sentrale å drøfte senere i min avhandling, ettersom kunnskap og forståelse kan knyttes opp mot holdningene respekt og toleranse – og klasserommet kan betraktes som en arena for dialog mellom ulike kulturer.

### 2.1 Holdning, danning og dannelse

#### 2.1.1 Holdning

Det finnes en rekke teorier som omhandler begrepet «holdninger». Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ivar Asheim og hans teoretiske perspektiver i boken *Hva betyr holdninger: Studier i dydsetikk* (Asheim 1997). Ifølge Asheim har begrepet «holdning» erstattet begrepet «dyd», som har stått for etikk integrert i personligheten og i en praksis. «Holdning» (=god holdning), til forskjell fra «dårlig» eller «holdningsløshet») brukes nå som fellesbetegnelse på det som tradisjonelt er blitt kalt dyder (Asheim 1997, s.21). Asheim understreker at disse begrepene ikke har samme semantiske betydning, men overlapper hverandre likevel (ibid.) Det som skiller begrepene ifølge Asheim, er at dyd er kun et positivt begrep mens holdning

kan slå begge veier eller være nøytralt. Dyd er også et mer refleksivt begrep, som viser til subjektet selv og hvordan dette «er» i seg selv. Relasjonene utad, hvordan man forholder til noe/noen, blir altså mindre fremtredende. Holdninger er derimot noe man har «til noe» eller «til noen», altså et relasjonelt begrep (Asheim 1997, s.22-23). Ifølge dette perspektivet vil altså menneskets holdninger til et tema komme til uttrykk på et eller annet vis i relasjon til noe eller noen. Holdninger betraktes videre av Asheim som noe som ikke kan læres, dannes og som mennesker besitter, uten at de er preget av det når det kommer til atferd og moralsk handling (ibid.). Jeg vil ta med meg dette perspektivet videre i drøftingsdelen av oppgaven.

Ifølge Asheim knytter holdningsbegrepet en bro mellom kunnskap om etikk til moralsk handling. Han påpeker at kunnskap om etikk er viktig, men at man likevel trenger et begrep som handler om mer enn «opplysning» (Asheim 1997, s.18). Det handler om å inkludere menneskets følelser og personlighet, noe som fører til at man heller snakker om holdningsdannelse fremfor opplysning (ibid.). Asheims perspektiver omkring dette kan knyttes opp mot mitt studies tema, nemlig religionsfagets formål om å være et kunnskapsgivende- og holdningsdannede fag. Denne todelingen kan tyde på at faget skal føre til noe mer enn kunnskap, og ifølge Asheim skal det inkludere følelser omkring etiske tema, knyttet til moralsk handling.

Ifølge Asheim kan man skille mellom etikk som er meninger og en etikk som er integrert i personligheten. Han skiller mellom «ekte» og «uekte» verdier, hvor den «ekte» verdien er når en verdi er nedfelt i personligheten slik at den danner en holdning. Holdningene tillegges betydning for erkjennelse og handlingsvalg, og en ren regeletikk er derfor utilstrekkelig. I lys av dette perspektivet vil verdier stå og falle med holdninger (Asheim 1997, s.18-20). Religions- og etikkfagets eventuelle innvirkning på elevenes «ekte» holdninger og verdier er noe jeg vil drøfte senere i oppgaven.

Hva som styrer våre holdninger varierer, ifølge Asheim. For å operasjonalisere ulike perspektiver, viser han til tre ulike innfallsvinkler: 1) Erfaring i sosialt samliv, 2) livstolkning og språk og 3) den eksistensielle livsretning (Asheim 1997, s.296). Først av alt er moralske holdninger som ærlighet, redelighet, sannferdighet, pålitelighet, vennlighet, hjelpsomhet en forutsetning for at sosialt samliv skal fungere, ifølge Asheim. Holdninger styres av gjensidige holdningsforventninger og opprettholdes og vedlikeholdes gjennom blant annet samfunnets institusjoner (Asheim 1997, s.297). Med dette menes at våre holdninger styres i stor

utstrekning av forventinger med grunnlag i sosial erfaring (ibid.). I lys av at holdninger styres av erfaringer i sosialt samliv, kan læreren og skolen betraktes som en sentral bidragsyter som en samfunnsinstitusjon for å formidle og opprettholde holdningsforventinger til samfunnsdeltakerne.

At livstolkning og språk styrer våre holdninger, bunner ut i moralspørsmål som preger samfunnsdiskursen. Språkets rammer er vide og åpner opp for ulike valg, særlig interkulturelt sett, men også innen en og samme kultur, ifølge Asheim. Vi ser og vurderer ulikt og ulikhetene har sammenheng med hvilke av det språklige repertoars begreper og metaforer som får styre vårt blikk og ordne våre inntrykk. Språk er tosidig, ifølge Asheim, og kan enten åpne våre øyne eller gjøre oss blinde eller enøyde. Språket og ulike livstolkninger kan altså føre til at det blir uklart hva man kan forvente (Asheim 1997, s.297). Dette perspektivet tar opp livstolkningen og språkets betydning for hva som styrer våre holdninger og hvilke holdninger som forventes. Språkets makt i samfunnsdiskursen er et interessant tema og spesielt hvordan språket preger debatter, diskusjoner - og holdninger i samfunnet er et interessant perspektiv for min oppgave. I min studie er religions- og etikkundervisningen en sentral arena for å uttrykke meninger og holdninger og for bryte ned eventuelle fordommer. Jeg vil blant annet komme tilbake til språkets makt i drøftingsdelen av oppgaven.

I et svært pluralistisk samfunn foreligger det grunnleggende meningsforskjeller om hvilke holdningskrav som må kunne forutsettes. Ifølge Asheim blir det stadig et større brytningsfelt mellom ideologier og kulturer som ikke fører samme tale. Holdningene styres da av metaforer med røtter i både små og store fortellinger. «Store» fortellinger som bunner i en virkelighetstolkning er innvevet i de «små» fortellingene, som er preget av erfaringer i vår miljøbakgrunn (Asheim 1997, s.303). Dette er et interessant perspektiv ettersom denne studien har flere funn hvor elever med ulik kulturell bakgrunn og religiøs overbevisning, uttrykker holdninger som kan tolkes som både gode – og dårlige, alt etter hvilken ramme og kulturell kontekst holdningene vurderes i. Jeg vil komme tilbake til den eksistensielle livsretningens tilknytning til holdninger senere i drøftingsdelen av oppgaven.

### 2.1.2 Danning og dannelselse

Sturla Sagberg er professor i religion, livssyn og etikk og har skrevet en rekke bøker og artikler om skjæringsfeltet mellom etikk og religionspedagogikk. I boken *Religion, verdier og danning* forsøker Sagberg å definere begrepet danning og å knytte ulike dannelsesperspektiver opp mot den pedagogiske virksomheten i skolen (Sagberg 2012).

I et forsøk på en definisjon beskriver Sagberg danning som en prosess og som resultatet av den prosessen. Verken prosessen eller resultatet er verdinøytrale, men er uttrykk for bestemte oppfatninger av hva det er å være menneske på en god måte. I danning blir vi bevisste hvem vi er, vi danner en identitet (Sagberg 2012, s.14). Ifølge Sagberg kan danning derfor betraktes som en prosess som berører både religioner, livssynstradisjoner og verdier (ibid.). Denne forståelsen av dannelsesbegrepet er interessant og samsvarer med flere av mine informanters oppfatning av begrepet. At verken prosessen eller resultatet er verdinøytralt, kan knyttes opp mot verdiene og holdningene som beskrives blant annet i religions- og etikkfagets formålstekst, slik som respekt og toleranse.

Danning er likevel et svært vanskelig begrep å definere ifølge Sagberg, ettersom det er et komplekst fenomen som er avhengig av kontekst og får innhold gjennom samfunnsforhold og kulturelle uttrykk (Sagberg 2012, s.14). Han stiller også spørsmålet: «Er danning noe annet enn dannelse?» (Sagberg 2012, s. 23). Ifølge Sagberg brukes begrepene ofte litt om hverandre, både i lærebøker, artikler, offentlige dokumenter og forskrifter (ibid.). For å vise til et mulig skille mellom begrepene mener han at begrepet dannelse gjerne har vært brukt for å beskrive et nivå av kunnskap, moral og kulturell bevissthet. Mens dannelsesbegrepet kan sies å bli forstått som et mer prosessorientert begrep. Begrepsproblematikken gjenspeiles også i min studie hvor noen av informantene viser til dannelse som en prosess, mens andre forstår begrepet som visst nivå av kunnskap, moral og kulturell bevissthet. Jeg vil komme tilbake til informantenes begrepsforståelse i drøftingsdelen i oppgaven.

Sagbergs begrepsforståelse og definisjonsgrunnlag er hentet fra forskjellige kilder, blant annet ulike teoretikere, historikere samt internasjonale prosjekter. Han viser blant annet til historikeren Rune Slagstads bidrag til et stort dansk- norsk prosjekt om dannelse, kalt *Dannelsens forhandlinger*: «En skal lære å finne seg selv via det andre, det overleverte, det fremmede, i kritisk prøvende tilegnelse. Det er dannelsens prosjekt, uansett forvandling» (Sagberg 2012, s.24). I 2009 kom innstillingen fra et eget utvalg nedsatt av to universiteter og en høgskole, kalt Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Deres definisjon av dannelse kan



ligne Slagstads forståelse av begrepet: «Dannelse er et selvbiografisk forløp, et forsøk på å skrive seg inn en plass i det samfunnet og den kulturen man vokser opp i» (ibid.). Beggesitatene kan tyde på at de forstår dannelse som en slags indre prosess, det Sagberg beskrev ovenfor som danning. Begrepsproblematikken blir altså svært tydeliggjort allerede her.

Ifølge Sagberg kan både Slagstads og Dannelsesutvalgets forståelse av fenomenet danning/dannelse, beskrives som en prosess i spenning mellom selvrealisering på den ene siden og krav fra kulturen og samfunnet på den andre siden. Denne spenningen har kommet til uttrykk i ulike teoretiske perspektiver og ytterpunkter, ifølge Sagberg. På den ene siden finner vi danningsteoretisk pedagogikk som legger vekt på at utdanningen skal gjøre barn i stand til å mestre verden og bevare sin personlige integritet. På den andre siden finner man teorier preget av undervisningsteori som legger vekt på undervisningsmetoder av pedagogikken (Sagberg 2012, s.25). I denne studien kommer det fram i empirien at informantene knytter dannelsesprosessen opp mot både individets utvikling- og mot samfunnsutviklingen. Jeg vil komme tilbake til informantenes oppfatninger og erfaringer omkring dannelsens betydning for elevene og samfunnet i drøftingsdelen av oppgaven.

### 2.1.3 Danning, dannelse og dialog i den flerkulturelle skolen

Med utgangspunkt i at danning/dannelse handler om å bli et samfunns- og kulturmenneske i vekselvirkning mellom selvutvikling og kulturell påvirkning, vil danning fremstå som et livslangt ideal og noe som er til stede på alle samfunnsområder, også i skolen ifølge Sagberg (Sagberg 2012, s.27). Danning og dannelse er viktige ord i samfunnsdebatten og inngår i flere formålsbeskrivelser og rammeplaner i både barnehage og skole (Sagberg 2012, s.11) Utdanning er ikke det samme som danning, men danning er en prosess som inngår i utdanningen, påpeker han (Sagberg 2012, s.23-30).

Sagberg henviser til Janne Haaland Matlarys utspill omkring dannelse i samfunn og skole (Sagberg 2012, s.35). Matlary er statsviter, politiker og professor i internasjonal politikk på Universitetet i Oslo. Ifølge Matlary er dannelsen ikke nøytral, men et oppdragelsesprogram fra antikken av. Dannelsen forutsetter at det finnes en menneskenatur og at denne kan erkjennes. Et dannet menneske er ikke å være et formelt sett skolert menneske. Et dannet menneske forutsetter en vilje til å lære og en erkjennelse av at noe er godt og riktig, og at noe

ikke er det. Gjennom utdanningen handler det om å ivareta denne erkjennelsen, og bygge den enkelte elevs karakter rundt den. Da behøver man dialog, forbilder og å se deg selv i en større, kulturell sammenheng (ibid.).

Ifølge Sagberg krever danning i dagens samfunn en evne til å forstå seg selv og andre i møte mellom ulike kulturelle og religiøse tradisjoner og verdsett. Verdier er ikke noe vi vet hva er om vi ikke kan beskrive dem i handlinger og holdninger, hentyder han (Sagberg 2012, s.14). Dette er et interessant synspunkt som jeg vil ta opp under drøftingen av empirien, hvor toleranse og respekt blir ansett som sentrale verdier i elevenes holdningsdannelse. Sagberg påpeker også at holdningene til religiøst mangfold i skolen har betydning for hvordan man virkeliggjør intensjonene som står beskrevet i ramme- og læreplaner i Norge (Sagberg 2012, s.46). I tillegg opplever han at vi mangler større prosjekter som kan vise hvordan interkulturell og interreligiøs danning faktisk skjer i utdanningen (ibid.). I lys av Sagbergs perspektiver vil jeg senere drøfte lærerens rolle og holdninger, samt dialogens rolle ved elevenes holdningsdannelse i religionsundervisningen.

#### 2.1.4 Holdningsdannelse

Hva betyr så «holdningsdannelse»? Er det så enkelt som å si at det dreier seg om å danne holdninger, som ifølge læreplanen innebærer konseptene toleranse og respekt? (Læreplan i religion og etikk 2008). Både Asheim og Sagberg knytter kunnskap og forståelse opp mot å danne seg holdninger som toleranse og respekt (Asheim 1997, s.18 og Sagberg 2012). Og for å danne seg toleranse og respekt kreves det en innsats, engasjement – og handling fra vedkommende, ifølge Sagberg (Sagberg 2012, s.35). Som tidligere nevnt betraktes dialog, forbilder og å se seg selv i en større, kulturell sammenheng som sentrale faktorer i holdningsdannelsen (ibid.). Samtidig påpeker både Asheim og Sagberg imidlertid at man ikke kan *lære* seg å være dannet eller å besitte gode holdninger. Menneskets «ekte» verdier og holdninger til et tema kommer til uttrykk på et eller annet vis, i relasjon til noe eller noen. Holdninger og dannelse betraktes altså ikke som noe som læres, dannes og som mennesket besitter uten at de er preget av det når det kommer til atferd og moralsk handling. Holdninger kan derfor ikke ifølge Asheim og Sagberg overføres fra lærerne til elevene. Å danne seg gode holdninger betraktes som noe mer enn kunnskap og opplysning - det handler mer om en personlig og indre prosess som pågår kontinuerlig så lenge vi er i relasjoner til

andre mennesker. Asheim påpeker også at mennesket styres av ulike instanser når det kommer til hvilke holdninger som dannes (Asheim 1997). I lys av dette perspektivet, kan det i denne studien derfor være viktig å ta med i betraktning at skolen bare er en av mange institusjoner som kan ha innvirkning på elevenes holdningsdannelse.

## 2.2 Hva er toleranse?

Toleransebegrepet står sentralt i formålsdelen i læreplanen for religion og etikk i videregående skole: «Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (Læreplan i religion og etikk 2008). Toleranse betraktes altså som en god verdi og en viktig forutsetning for et velfungerende flerkulturelt fellesskap. Hva som menes med toleranse er det ulike teorier og formeninger om, og toleranse er derfor et krevende og komplekst fenomen å studere.

Jeg vil nå presentere ulike teorier og perspektiver omkring begrepet toleranse som jeg skal bruke senere i drøftingsdelen av oppgaven. Teoriene vil være forenklinger av konseptet toleranse, som skal gjøre meningsinnholdet av begrepet tydeligere i arbeidet med empirien. De ulike teoriene har sine styrker og svakheter og desto mer viktig er det å diskutere hva toleranse faktisk betyr- og kan bety. Jeg støtter meg i stor grad på Afdal (Afdal 2005, 2010a, b). Begrepet «toleranse» bærer ifølge Afdal med seg ulike ideer og forståelser av hva det betyr og innebærer. Forståelsen av ulike fenomener er også kultur- og kontekstbetinget, noe som gjør det vanskelig å sette en endelig begrepsdefinisjon (Afdal 2005, 2010a, b). Jeg vil likevel forsøke å forstå hva informantene knytter til begrepet i intervjuene og se det i lys av Afdals teoretiske grunnlag.

Ifølge Det store norske leksikons etymologi betyr toleranse *overbærenhet* og det å *tåle*, og det å *utholde* (Toleranse, Store Norske Leksikon 2005-2007). I tillegg beskrives begrepet som: «Anerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener, og anerkjennelse av andres rett til å leve i samsvar med sine meninger» (ibid.). Denne definisjonen samsvarer med Afdals forenklete begrepstolkning, nemlig å akseptere at noe eller noen som er forskjellig. Det handler altså om å godta forskjeller, ikke nødvendigvis å

anerkjenne det som er forskjellig, men å anerkjenne *retten* andre har til å leve med andre meninger eller levemåter (Afdal 2010b).

Afdal presenterer tre ulike teoretiske perspektiver på toleranse, nemlig liberal toleranse, kontekstuell toleranse og postmoderne toleranse (Afdal 2010a). Ifølge Afdal har toleranse over lang tid blitt oppfattet som et liberalistisk krav hvor individet ikke skal bli diskriminert for sine overbevisninger, verdier eller livssyn (ibid.). Det har oppstått andre teorier som en kritikk på denne oppfatningen som jeg også vil se nærmere på.

### 2.2.1 Moderne toleranseforståelse: Liberal og kontekstuell

Etter religionskrigene i Europa på 1600-tallet ble de liberalistiske kravene ovenfor staten mer og mer gjeldende. Ideen om å skille mellom stat og religion vokste i perioden fremover og staten skulle ikke lenger ha makt over individets trosliv, etikk, verdier og livsform. Den private og offentlige sfæren ble etter hvert sett på som to adskilte områder for sosialt liv og den liberale staten skulle sikre individets frihet. Staten fikk deretter lover som skulle sikre denne friheten og den liberale toleransen besto nettopp i at staten ikke skulle blande seg i folkets privatliv. Toleranse blir altså her noe man unngår å gjøre. Man utholder ikke det som er galt, men etablerer rettferdige lover og prosesser for alle borgere. Grensene for toleranse finnes i det som truer og skader denne liberale orden i samfunnet (Afdal 2010a).

Kritikerne av denne teorien om toleranse vil hevde at det ikke finnes en universell teori om toleranse som er gjeldende i alle situasjoner. Den tar ikke hensyn til de historiske, politiske, religiøse og filosofiske kontekstene som gir innhold til toleranse. Hvis toleranse blir praktisert uavhengig av kontekst, vil det kunne lede til diskriminering av samfunnsborgere som ikke defineres som bærere av liberale verdier. Derfor er det ifølge Afdal viktig å ta hensyn til hvilken kontekst man befinner seg i for å praktisere toleranse på en god måte (Afdal 2010a). Ettersom samfunnet i stadig større grad har blitt multikulturelt og pluralistisk, strekker altså ikke den liberalistiske «enhetstankegangen» til. Begrepet kan altså virke forskjellig i forhold til historien, konteksten og samfunnssituasjonen. Dette aspektet er svært interessant og tas opp senere i drøftingen av empirien, hvor det er eksempler på at informantene opplever at elevenes ulike referanserammer kan ha betydning for deres toleransegrenser.

## 2.2.2 Postmoderne toleranseforståelse

Ifølge en mer postmoderne tankegang innebærer toleranse å tolerere de og det som er annerledes ettersom vi alle er fremmede og annerledes i samfunnet. Postmoderne toleranse vil si at forskjeller blir oppfattet på en mer radikal måte, ifølge Afdal (Afdal 2010a). «Difference is all pervasive; it is not something that should or could be overcome» (Afdal, 2010a, s. 610). I den postmoderne forståelsen er det altså ingen enhet i samfunnet, ingen universell fornuft, ingen felles morallov eller sannhet. I samfunnet er det mange sannheter om det som er rett, godt og galt – og det er historisk betinget. I dette perspektivet finnes det altså ikke universelle og objektive kriterier som kan evaluere konflikter om hvem som har sannheten om det som er godt, moralsk riktig og så videre (ibid.).

Afdal viser til Richard Rortys bok *Contingency, irony and solidarity*, hvor denne forståelsen kommer til uttrykk (Afdal 2010a). Et av de sentrale temaene som blir behandlet i denne boken er toleranse som solidaritet, altså hvordan det er mulig å leve fredelig sammen i et samfunn med store og viktige forskjeller. Dette er et sentralt punkt for toleranse i dagens flerkulturelle samfunn. Rortys tilnærming til språket, er interessant:

«To say that the truth is not out there is simply to say that where there are no human mind – because sentences there is no truth...truth cannot be out there- cannot exist independently of the human mind-because sentences cannot so exist, or be out there» (Rorty 1999, s.5).

Ifølge Rorty er det altså gjennom språket vi forstår oss selv som mennesker og rettferdiggjør våre handlinger. Vi blir født inn i en sosial og historisk kontekst og vi bruker språket for å finne sannheten om oss selv og om verden. Språket vi bruker om oss selv og verden kaller han for «final vocabulary» (Afdal 2010a). Den som vedkjenner at sitt «final vocabulary» ikke baseres på en universell sannhet, kaller Rorty for «the ironist» og har tre kjennetegn: 1) Han har sett verdien av andres «final vocabular» og tviler derfor på sitt eget. 2) Han forstår at argumentene i hans eget «final vocabulary» ikke nødvendigvis strekker til for å løse situasjonen eller konflikten og 3) Han tror ikke at sitt eget «final vocabulary» er nærmere virkeligheten enn andres. «The ironist» er tolerant ovenfor andre og for seg selv, ettersom han forstår at hans egen identitet og forståelse er historisk og sosialt betinget- og at hans «final vocabulary» bare gir mening gjennom hans språk (ibid.). Rorty forstår altså det å være

tolerant, som å vedkjenne at man ikke besitter en universell sannhet, og at man betrakter egen virkelighetsforståelse som noe sosialt og historisk betinget.

Det postmoderne perspektivet er interessant for min oppgave, ettersom religionsfaget har som formål at elevene skal vise toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn. I lys av Rortys forståelse av toleranse, vil dette bety at elevene først må vedkjenne at de ikke besitter en absolutt sannhet, når troen og livssynet deres baseres på nettopp dette? Med utgangspunkt i dette toleranseperspektivet, kan religions- og etikkfagets formål om toleranse virke svært krevende og vanskelig å skulle oppnå.

Med bakgrunn i samfunnets- og fagets historie og den generelle læreplanen, kan skolen som institusjon gjerne tenkes og hatt et liberalistisk syn på toleranse. Et eksempel på dette er at alle elevene skal inkluderes under de samme lover og rettigheter og at elevene blir betraktet som en enhet. Enhet, fellesskap, likhet og samhold har vært gjentakende begreper gjennom skolehistorien og gjenspeiles spesielt i Reform 94 og Reform 97 (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003). Grensene for toleranse kan i dette perspektivet angå det som truer og skader den liberale orden og verdiene i samfunnet. Skolen i dag baserer seg også på et kristent og humanistisk verdisyn, og elevene som ikke bærer disse liberale verdiene kan da tenkes å bli diskriminert i denne forståelsen av toleranse (Generell del av læreplanen 2011, C).

Den postmoderne toleranseforståelsen anser som nevnt ikke det å være tolerant som noe som kan måles i lys av universelle og objektive kriterier. At man i dag har undervisning om flere religioner, kulturer, livssyn, verdensbilder og filosofi kan tyde på at det også er innslag av den postmoderne tankegangen og toleranseforståelse i skolen. At elevene skal være tolerante vil kanskje i dette perspektivet dreie seg om å se seg selv og andre godt nok til å kunne se muligheter i forskjeller, slik at man kan forholde seg til forskjeller på en konstruktiv måte. I tillegg kan den generelle læreplanen i dag sies å være mer individorientert enn fellesskapsorientert slik den var i Reform 94 og i Reform 97, noe som også kan ha betydning for toleranseforståelsen: [...] «Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte» [...] (Generell del av læreplanen 2011, A). Under «Kulturarv og identitet» i den generelle læreplanen sies det også at toleranse ikke er det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen har som mål å utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (Generell del av læreplanen 2011, B). Her

kan det også tyde på at toleranseforståelsen er blitt mer individorientert, ved at toleransen beskrives som en rettighet som er kontekst- og individbetinget. Dersom opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, kan også toleransegrensene tenkes å ha en mer individorientert og kontekstuell forståelse.

Den moderne og postmoderne tankegangen og toleranseforståelsen kan i de teoretiske perspektivene tenkes å ha hatt innvirkning på skolens ideologi gjennom historien, og det kan være nyttig å gjenkjenne denne forståelsen i lys av samfunnsutviklingen og i endringen av rammeverk og læreplaner. Jeg vil komme tilbake til hvordan informantene forstår og tolker toleransebegrepet senere i drøftingsdelen. Som en avslutning omkring begrepet «toleranse» vil jeg nå presentere tre av Afdals toleransesmodeller som operasjonaliserer teoriene jeg har lagt fram (Afdal 2010b).

### 2.2.3 Tre toleransediskurser

Geir Afdal har presentert noen teoretiske forenklinger som vektlegger bestemte sider av fenomenet toleranse. Modellene som Afdal legger frem er rekonstrueringer av ulike funn han har fra det empiriske arbeid han har foretatt på området (Afdal 2010b). Hensikten med å vise til de tre operasjonaliserte modellene er at det da blir lettere å kunne forstå innholdet i det empiriske materialet.

#### *Toleranse som å tåle*

Å snakke om toleranse som «å tåle» eller å utholde, indikerer at de involverte misliker hverandres meninger og er grunnleggende uenige om sannheten, ifølge Afdal. De kan da velge å tåle eller å utholde denne uenigheten og å vise toleranse tilsier da at de utholder noe de mener er galt. I praksis tilsier dette at man sikrer ytringsfriheten til dem man tolererer. «Jeg kan respektere og dels akseptere det som ikke er for forskjellig fra min posisjon. Men det som er radikalt annerledes, kan jeg i beste fall bare tåle eller utholde» (Afdal 2010b, s. 26).

Noen vil også si at man kan være tolerante, men samtidig motarbeide det man er uenig i. Ved å skille mellom begrepene aksept, respekt og toleranse blir dette mulig, ifølge Afdal. «Aksept

og respekt impliserer anerkjennelse, det gjør ikke toleranse. Toleranse er å forholde seg til det vi ikke anerkjenner» (Afdal 2010b, s. 25). Mangfoldet av sannheter og forskjeller blir i denne modellen betraktet av de involverte som et resultat av misforståelser, som kan overvinnnes gjennom rasjonell argumentasjon. Toleranse blir da en prosess som skal føre frem til sannheten. Forskjellene og uenighetene blir i denne modellen formatert på en bestemt måte. De blir markert *mellom* grupper og individer, slik som for eksempel «gruppene» kristendom og islam. Forskjellene betraktes gjerne som statiske og endimensjonale kategorier, og ikke som dynamiske og pluralistiske størrelser (ibid.).

Ved å betrakte toleranse som å tåle eller utholde forskjeller kan det tenkes at det blir vanskelig å skape forståelse mellom ulike livssyn, religioner og individer dersom man ikke er åpen for at man ikke nødvendigvis besitter en objektiv og universell sannhet. I tillegg generaliserer man og utelater muligens viktige forskjeller innad i gruppene, og ikke minst individets egenhet. Toleranse betraktes altså her som ikke-handling, ved å tåle det man kanskje synes er forkastelig. Denne modellen vil kanskje derfor ikke være forenelig med økt forståelse på tvers av gruppene, ettersom å vise toleranse bygger på den universelle sannheten og «det sterkeste argumentet».

### *Toleranse som fordomsfrihet*

Diskursen om toleranse som fordomsfrihet betrakter toleranse som en aksept av forskjeller. Toleransen handler ikke om å tåle, utholde eller motarbeide forskjeller, men å være åpen og fordomsfri i møte med disse forskjellene. Ifølge Afdal kjennetegnes tolerante personer i denne modellen ved at de er åpne, liberale, progressive og rasjonelle (Afdal 2010b, s. 27).

Likevel påpeker Afdal at en fordomsfri toleranse ikke er relativisme i sterk betydning, ettersom visse verdier har universell gyldighet. Toleransekravene retter seg mot alle mennesker og grupper uansett religiøs tro, fordi toleranse er en liberal verdi i seg selv som alle i det moderne samfunnet må leve innenfor og innrette seg etter. Toleranse er ikke passiv slik som forståelsen av toleranse som å tåle, men den tolerante jobber mot liberale, progressive holdninger. Toleranse betegnes altså som å [...] forandre holdninger og språk, eller i det minste være villig til å stille seg åpen for en rasjonell diskusjon» (Afdal 2010b, s. 28). Toleranse er ikke betinget av forskjeller, men den tolerante er ifølge Afdal den som lever i pakt med samtidige, liberale verdier og tilpasser seg i forhold til disse (ibid.).



Til forskjell fra modellen ovenfor, betraktes ikke toleranse som en prosess men som et dogme i seg selv og tolerante personer er de som har karaktertrekk som er i tråd med de liberale verdiene som det moderne samfunnet bygger på. Den tolerante arbeider også aktivt for utbredelsen av de liberale verdiene ved å gjøre andre mer «lik meg» (Afdal 2010b, s. 28). Å betrakte toleranse som fordomsfrihet vil bety at man bare kan tolerere personer som er tolerante selv, altså som har de liberalistiske egenskaper og kjennetegn. Ved å gjøre andre mer like oss selv så kan vi tolerere dem. I de tilfellene vi møter på radikale forskjeller, vil altså denne modellen ikke strekke til.

### *Toleranse som åpenhet*

Disse to forståelsene av toleranse bygger begge på liberalistiske ideer og idealer selv om de skiller seg fra hverandre. Den tredje modellen utfordrer denne forståelsen. Ulikhetene og forskjellene betraktes ikke her som en trussel, men som en ressurs. Det handler ikke om å tåle forskjeller, eller å motarbeide eller overbevise om sannheter, men det handler om å omfavne forskjellene som stiller krav og gir muligheter. Afdal beskriver det som en toleranse for mangfold:

«Kravene er at vi er villige til å forstå den andre fra den andres ståsted, så langt det er mulig [...] Vi må evne og være villige til å virkelig se og høre den andre og bevege oss inn i den andres livsverden. Mulighetene er knyttet til hva dette kan gi meg av læring, av ny kunnskap. Jeg lærer å bli meg selv gjennom møte med den andre» (Afdal 2010b, s. 29).

Her betraktes ikke forskjeller som noe negativt som må bli tålt og tolerert, men som en ressurs for utvikling og læring. Målet for toleransen blir ikke her å kjempe for en universell sannhet, men å bevare og videreutvikle forskjellene og identitetene for å gjøre oss selv og samfunnet bedre. For å kunne utvikle oss selv, vår identitet og samfunnet – avhenger det av at vi er villig til å søke forståelse, empati og nysgjerrighet ovenfor andre mennesker som er ulike oss selv. Toleranse betraktes her som å være åpen for påvirkning og innflytelse av andre, både når det kommer til oss selv- og for samfunnets del. Diskursen bygger på en forståelse av at mennesker utvikler seg og endrer seg i møte med andre mennesker, og at toleranse vil si at man forsøker å forstå og å lære i de ulike relasjonene så langt det er mulig (Afdal 2010b, s. 29).

Denne modellen framstår som svært idealistisk og harmonisk, men er kanskje ikke like virkelighetsnær i alle tilfeller. I flere sammenhenger vil ikke mennesker se på hverandre som ressurser, når forskjellene og konfliktene blir for store. Når det er snakk om ekstremisme eller fundamentalisme for eksempel, kan det blir vanskelig å betrakte toleranse som åpenhet for å la seg påvirke og lære noe av den andre.

Det som gjør at de ulike perspektivene om toleransebegrepet blir interessante for min oppgave, er jo at det kommer tydelig frem hvordan begrepet kan tolkes og brukes veldig forskjellig. Ofte snakker vi kanskje om toleranse på tvers av alle perspektivene, teoriene og diskursene som er nevnt ovenfor. Informantenes meninger omkring religionsfagets betydning for elevenes toleranse, handler jo også om hvordan de forstår begrepet og deres beskrivelser vil være farget av ulike tolkninger og forståelser. Med andre ord, hvordan de forstår toleranse vil få betydning for hvordan de beskriver deres egne oppfatninger og erfaringer når de kommer til elevenes holdningsdannelse. Jeg vil komme tilbake til informantenes uttalelser omkring toleransebegrepet senere i presentasjonen av materialet og i drøftingsdelen av oppgaven.

## **2.3 Hva er respekt?**

Respektbegrepet står også sentralt i læreplanen for religion og etikk i videregående skole: «Faget skal bidra til [...] respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv» (Læreplan i religion og etikk 2008). Hva dette innebærer blir midlertidig noe uklart, ettersom det er et omdiskutert og mangetydig begrep som brukes i mange forskjellige kontekster på ulike måter.

Ifølge bokmålsordboken kommer begrepet fra det latinske *respectus*, som betyr «det å ta hensyn», av *respicere* «se tilbake». Synonymer er «aktelse, ærbødighet, lydighet» (Respekt, Bokmålsordboka). Når læreplanen beskriver formålet som «respekt for» kan det i lys av denne definisjonen innebære at man forholder seg til andre med en slags anerkjennelse, der man viser hensyn og aktelse. I tillegg kan det «å ha respekt for» tyde på at respekt oppfattes som en holdning eller dyd som eleven skal besitte (Læreplan i Religion og etikk 2008).

Respekt er som tidligere nevnt et begrep som brukes i svært mange ulike sammenhenger og kontekster, og det er spesielt sentralt når det er snakk om etikk og moral i relasjoner mellom mennesker og mellom demokratiske samfunn. At respekt betyr «å se tilbake», kan tolkes som en holdning og en evne til å kunne ta et skritt til siden og se om igjen på vår egen evne til å forstå andre. Det dreier seg altså om relasjoner – om å imøtekomme andre med forståelse, bekræftelse og verdighet. Ifølge Asheim må det foreligge bestemte holdninger hos både lærere og elever, dersom skolen skal kunne formidle dannelse. Han nevner blant annet «respekt», for å vise til hvilke holdninger – eller dyder, det er snakk om: «Dreier det seg om «holdninger», er det tale om slikt som ærlighet, redelighet, alvor, vilje til selvkritikk, respekt, forståelse, åpenhet» (Asheim 1997, s.15). Dette er likevel bare én av mange måter å forstå konseptet på, ettersom det tolkes og brukes forskjellig både i hverdagspråket og på fagspråket.

I Ankers avhandling diskuteres begrepet respekt i praksis gjennom et feltarbeid i en flerkulturell skole (Anker 2011). Det er interessant å se dette i sammenheng med Afdals doktoravhandling, ettersom verdibegrepet de fokuserer på er ulikt og at det er elevers kontra læreres forståelse som omtales. Jeg vil ikke gå nærmere inn på Ankers funn i hennes doktoravhandling, men anvende deler av hennes teorigrunnlag.

Anker påpeker at mennesker vil kreve retten til respekt på ulike grunnlag og at debatten omkring konseptet påvirkes av dette (Anker 2011, s.15). Selv knytter hun respektbegrepet til både holdning, handling og til kunnskap: «Respect is not just about words and attitudes, but rather about how we interact, and what kind of knowledge we obtain» (Anker 2011, s.30). Dette perspektivet går igjen i teorien om holdninger ovenfor, hvor Asheim beskriver holdningsbegrepet som en bro mellom kunnskap om etikk til moralsk handling (Asheim 1997). Deler av denne beskrivelsen gjenspeiler også flere av informantenes utsagn i materialet, hvor de knytter forståelse og kunnskap som sentrale forutsetninger for elevenes holdningsdannelse. Anker går ikke videre inn på hva som skiller toleranse og respekt, men påpeker at en gjentagende diskurs i hennes empiriske funn er at man gjerne forstår respekt som noe mer aktivt enn toleranse (Anker 2011, s.31).

### 2.3.1 Tre respektkonsepter – respekt for hva?

Begreper og konsepter er menneskeskapt og dynamiske og det kan derfor tenkes at tolkninger av meningsinnholdet endrer seg gjennom historien, slik at konseptene får endret betydning. Anker presenterer tre ulike historiske perspektiver på respektbegrepet: «Respect, observantia og reverentia», i lys av Joel Feinberg (Anker 2011, s.31). Det første konseptet, «Respect», beskrives som holdningen man har til noe som er farlig, det knyttes til makt og autoritet og inneholder et element av frykt. Det andre konseptet, «Observantia», innebærer en videreføring av denne typen respekt, men viser også til visse grupper uavhengig om de er mektige eller ikke. Begrepet utvides altså her til å gjelde ovenfor visse utsatte grupper som i senere tid har blitt inkludert som en gruppe som fortjener respekt på grunnlag av deres situasjon slik som fattigdom, kvinner, barn og så videre.

Det siste konseptet, «Reverentia», beskrives som respekt for loven og for menneskene og handlingene som loven taler for. Makten som er grunnlaget for respekten gjelder altså ikke her som en fysisk makt, men som en moralsk makt. Respekt for loven og respekt for individet blir derfor her to sider av samme sak (Anker 2011, s.31). Å vise respekt i sistnevnte konsept innebærer altså å behandle andre personer med aktelse, følelser eller ære (ibid.). I skolen har respektbegrepet lenge vært et gjentakende begrep i læreplaner, programmer og rammeverk. At deler av religions- og etikkfagets formål i dag tilsier at elevene skal ha respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder kan i denne sammenhengen knyttes mest opp til det sistnevnte konseptet, nemlig å ha respekt for alle individer, basert på en moralsk lov som er uavhengig av fysisk makt og autoritet, sosial status og så videre (Læreplan i religion og etikk 2008). Ifølge Feinberg er respekt et mangetydig begrep hvor de ulike konseptene er blandet i den moderne verden (Anker 2011, s. 32).

I lys av de historiske perspektivene på respekt kan det være interessant å legge merke til hvordan skolen som organisasjon og lærerens og elevens rolle har endret gjennom historien. Det kan for eksempel gjerne tenkes at det bare for 50 år siden var et annet perspektiv på respekt i skolen. Det var trolig et større fokus på å *vise* respekt ovenfor elever – og spesielt læreren, og respektbegrepet kan gjerne sies å ha handlet mer om autoritet enn om anerkjennelse. Elev- og lærerrollen var annerledes på den tiden og elevene respekterte kanskje ikke læreren, men de *viste* derimot respekt ved for eksempel å reise seg og å tiltale læreren med tittel og etternavn. Det kan derfor tenkes at respekt ble forstått mer som en type oppførsel, mens i dag ligger fokuset mer på at respekt er noe man skal *ha*, altså en grunnleggende og iboende holdning ovenfor andre. I et slikt scenario blir det kanskje

tydeligere å tenke seg at respektbegrepet har fått endret innhold gjennom historien – også i den norske skolen.

Det som gjør de ulike perspektivene om respektbegrepet interessant for min oppgave, er jo at det i likhet med toleransebegrepet kommer tydelig frem hvordan begrepet kan tolkes og brukes veldig forskjellig. Når slike begreper blir sentrale verdier og mål i skolen, er det viktig å vise til hvordan for eksempel en måloppnåelse vil være avhengig av individuelle tolkninger og ulike forståelser. Jeg vil komme tilbake til informantenes uttalelser og tolkninger omkring respektbegrepet i drøftingsdelen av oppgaven.

## **2.4 Dialog i kulturmøter**

Dannelsen av holdninger er til nå blitt beskrevet som noe relasjonelt ved at det skjer og utspiller seg i samhandling med andre. Et annet underliggende og gjentagende tema i teoridelen ovenfor, har også vært at dialog og forståelse står sentralt i selve dannelsesprosessen av toleranse og respekt. Derfor vil jeg nå presentere teori om dialog i kulturmøter, ettersom disse perspektivene kan fungere som en slags ramme rundt teoriene om dannelsen av holdninger. For å si det på en annen måte: For å kunne drøfte lærernes erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse, tenker jeg at det vil være sentralt å trekke inn noe av det som er religionsfagets rammer, mandat og egenart, nemlig muligheten lærerne har for å kunne legge til rette for en konstruktiv dialog omkring personlige, sårbare og kontroversielle tema i et flerkulturelt og pluralistisk klasserom.

I *Kulturmødets hermeneutikk – en filosofisk analyse av kulturmødets forutsetninger*, argumenterer Anita Hold Riis for at dialogen er en avgjørende betingelse for et konstruktivt kulturmøte hvor partnerne nærmer seg hverandre i en gjensidig forståelse (H. Riis 2006). Boken er en revidert utgave av hennes doktoravhandling, og med utgangspunkt i arbeidene til Hans Georg Gadamer og Richard Rorty, drøfter hun hva det vil si å føre dialog på en konstruktiv måte i kulturmøter (ibid.). Dette er interessante perspektiver for min oppgave,

ettersom det dreier seg om dialogens betydning for forståelsen i kultur- og religionsmøter mellom mennesker.

#### 2.4.1. Dialog og forståelse

Riis baserer sitt teorigrunnlag på blant annet Hans George Gadamer's hovedverk «Sannhed og metode». Hun velger å legge vekt på hans bruk av begrepet *forståelse* og forståelsens forutsetninger, som hun anser som et sentralt element ved kulturmøter (H. Riis 2006, s.15). Ifølge Gadamer befinner mennesket seg alltid i en situasjon som involverer en forståelse og at det er et generelt sentralt trekk ved det å være menneske (H. Riis 2006, s.16). Denne forståelsen skjer ifølge Gadamer i samspillet mellom fortolkeren og historien (helheten) og baseres ikke på fakta, men på den forutgående historiske realiteten (ibid.).

Likeså som mennesket alltid er i en situasjon som krever forståelse, vil mennesket også ha formening og fordommer til det vi forestiller oss, opplever og erfarer. Dette er ikke nødvendigvis negativt ifølge Gadamer, men en selvfølge for menneskets orientering i verden og er formet av vår historie og tradisjoner (H. Riis 2006, s.17). Likevel er en sentral betingelse for å skape en forståelse i kulturmøter å være bevisst bakgrunnen i disse fordommene, ifølge Gadamer. Først når man er klar over dem, kan man være åpen for å forandre sine fordommer til nye fordommer. Mennesket har behov for å finne mening og sammenheng i våre oppfattelser og dersom vår oppfattelse ikke stemmer overens med situasjonens historiske kontekst, vil man revidere sine fordommer for en ny forståelse (H. Riis 2006, s.18-19).

For å forstå en annen kultur er det som nevnt ifølge Gadamer helt nødvendig å være klar over egen historie, tradisjoner og fordommene som man bærer som en følge av dette. Han mener også at det ikke er mulig å være nøytral i et kulturmøte ved og tre utenfor vår egen historie og tradisjon, for så å forstå den andre fra hans ståsted. Hvordan – og hva som blir sagt i dialogen, er avhengig av svarene man får og får betydning for forståelsen, ifølge Gadamer. Kun der partene er likestilte kan kulturmøte skje på en konstruktiv måte. Forståelsen kan heller ikke tvinges frem, men man må vente til den kommer til en og det kreves en interesse for «saken» (H. Riis 2006, s.68).

Gadamer sammenligner dialogen med et spill og hevder at dialogen fungerer så lenge deltakerne overlater seg til spillets gang (H. Riis 2006, s.69). Det vil si at dialogen fører oss uten at vi vet hvor det ender. «Saken» og «spillet», altså det dialogen handler om, anser han også som viktig for forståelsen i kultur møte. Det kreves en åpenhet om denne saken fra alle parter for at dialogen skal føre til forståelse. Ifølge Gadamer kan det å stille spørsmål føre til en åpenhet hvor svarene ikke er avgjort på forhånd. Deltakerne i dialogen må dermed ikke ha fastslått forhåndsbestemte svar på spørsmålene, men være åpne for at de forutinntatte meningene kan endres. Hvordan «spillet» eller dialogen ender er det altså ingen som vet. Åpenhet i dialogen er altså sentral for forståelsen, men ifølge Gadamer er det ikke nødvendigvis en teknikk som skal læres, men innstillingen er preget av lærdom fra tidligere erfaringer når ting ikke nødvendigvis var slik vi først hadde tenkt (H. Riis 2006, s.70-71).

Man kan spørre seg om det er mulig å gjennomføre en dialog på måten som Gadamer beskriver det. Ifølge Gadamer krever det en åpenhet og at partene møtes omkring en felles sak. Selv om mennesket kommer til dialogen med ulike fordommer og forutsetninger, vil Gadameres løsning på dette være at det finnes felles historier mellom de ulike kulturene som møtes som danner grunnlaget for dialogen. Som tidligere nevnt vil en ny forståelse være avhengig at partene er klar over egen historie og tradisjoner som preger fordommene man tar med seg inn i dialogen. Er dette tilfellet vil man kunne oppnå forståelse i kultur møte og de ulike parters fordommer vil kunne endres (H. Riis 2006, s.74).

En kritikk av Gadameres hermeneutikk kan være at han legger liten vekt på forståelse mellom de veldig store kulturelle forskjellene som kan finnes mellom to parter. I min studie handler «saken» gjerne om religion, livssyn og etikk, og det er for eksempel tilfeller hvor muslimer forteller at de ikke klarer å forstå ateister eller kristne. «Saken» som skal være felles i dialogen, blir her altså forståelsens problem. Setningen «kommunikasjon er forhandling om mening», har fulgt meg siden jeg tok et årsstudie med interkulturell kommunikasjon. Gadameres premisser for denne «forhandlingen» av ny forståelse, utelater partenes ulike bakgrunner for engasjement og ikke minst kunnskap omkring saken i dialogen. Deltakerne vil dermed ikke kunne møtes på samme plan.

En annen innvendig kan også være at han legger veldig stor vekt på historie og tradisjon og utelater individets særegne referanseramme, slik som for eksempel språket som anvendes i dialogen. Gadameres kommentarer til disse innvendingene, ville trolig vært at det likevel vil

være noe felles mellom partene, et historisk grunnlag som dialogen kan bygge på. Jeg vil diskutere Gadammers perspektiver om forståelse i kulturmøter nærmere under drøftingen av empirien.

## 2.5 Oppsummering

Avhandlingen handler som sagt om lærernes erfaringer og oppfatninger knyttet til religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Som tidligere nevnt skal faget føre til kunnskapsdannelse – men også til holdningsdannelse, ifølge læreplanen (Læreplan i religion og etikk 2008). Hittil har jeg presentert teorier og perspektiver om begrepene holdninger og dannelse. Jeg har også gått nærmere inn på begrepene toleranse og respekt, ettersom læreplanen gir uttrykk for at holdningsdannelse i religions- og etikkfaget innebærer disse to konseptene (ibid.).

Som en oppsummering og tolkning av Asheims og Sagbergs perspektiver om holdninger og dannelse, betraktes holdningsdannelsen av toleranse og respekt som en prosess som elevene må engasjere seg i. Dialogen er sentral i prosessen, og gjennom en dialog kan de utvikle en evne til å forstå seg selv og andre i møte mellom ulike kulturelle og religiøse tradisjoner og verdsett (Asheim 1997 og Sagberg 2012).

For og forene og å skille begrepene toleranse og respekt i lys av de teoretiske perspektivene, kan man kanskje si at det i toleransebegrepet ligger en respekt for retten til å ha andre meninger og å handle annerledes, men ikke nødvendigvis respekt for det som ytres eller gjøres. Eksempelvis kan man ikke forvente at den muslimske eleven som en av informantene forteller om skal ha respekt for et ateistisk livssyn, men han skal respektere retten til å ha et slikt livssyn. Når man utviser slik respekt for andres rettigheter, nettopp når rettighetene brukes til det man selv er uenig i, da utviser man også toleranse. Derfor er det ikke nødvendigvis uttrykk for manglende toleranse eller intoleranse når man kraftig imøtegår noens ytringer eller kritiserer deres handlinger. Det er når man vil hindre selve ytringen eller handlingen, for eksempel gjennom lovgivning eller med trusler og vold, at man opptrer intolerant (Anker 2011 og Afdal 2005, 2010a, b).



I møter mellom ulike kulturer er man avhengig av en konstruktiv dialog for å kunne endre fordommer og etablere en ny forståelse, ifølge Riis' avhandling og teoretiske grunnlag. En konstruktiv dialog vil så være avhengig av at partene er klar over egen historie og tradisjoner som preger fordommene man tar med seg inn i dialogen. Er dette tilfellet, samt at partene i dialogen er likestilte, vil man kunne oppnå forståelse i kulturmøter og de ulike parters fordommer vil kunne endres (H. Riis 2006).

## 3 Metode

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Problemstillingene og delspørsmålene er sentrale for valg av metode. Valg av data er kanskje det som først og fremst skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Grønmo 2004, s. 203-205). Kvantitativ metode forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomener. Kvalitativ metode forholder seg derimot til data i form av tekst, lyd og bilde og legger vekt på fortolkning (hermeneutikk) av data. Kvalitativ metode knyttes altså til meningssammenheng/fortolkning og har et dybdeperspektiv. Problemstillingen i kvalitative studier endres gjerne underveis og man bruker ofte materiale fra mange kilder. Kvalitative metoder er også intensive med få informanter (enheter) og mange spørsmål (variabler) (Grønmo 2004, s.214).

Hensikten med denne oppgaven er å fremskaffe og få innblikk i religionlæreres meninger og erfaringer. Som et redskap til å besvare problemstillingene og gi dybdekunnskap om temaet, har jeg valgt en kvalitativ metodologisk tilnærming. Målet i oppgaven kan sies å være og utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener slik det oppleves for de involverte selv. Språk og handling har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å kunne utvikles videre til vitenskapelig kunnskap (Grønmo 2004, s.214).

Problemstillingen og delspørsmålene mine er overlappende og krever innsikt og data fra forskjellige typer informanter og kilder. For å få innsikt i informantenes oppfatninger og erfaringer, valgte jeg intervju som metode. Dataene i oppgaven bygger dermed på hva informantene sier i samtale med meg, forskeren. Mellom ytterpunktene strukturerte og åpne intervjuer valgte jeg den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer, nemlig delvis strukturerte intervju/ intervju basert på intervjuguide (Larsen 2010, s.83). Intervjuguiden ga meg muligheten til å tilpasse meg underveis i intervjuet, samtidig som jeg kunne følge en viss struktur av tema. I tillegg kunne jeg sammenligne responsen til informantene i etterkant (Larsen 2010, s.83). Jeg valgte også å utforme intervjuguiden med to kolonner, én med spørsmål og én med tema/sjanger basert på teorien. På den måten ville være en naturlig og oversiktlig sammenheng mellom teori og empiri og jeg kunne notere enkelte bemerkninger eller stikkord underveis. Dette dokumentet er vedlagt helt til slutt i oppgaven (se vedlegg 1).

## 3.2 Utvalg

Oppgavens problemstilling avgrenser oppgaven til å angå religionslærere i videregående skole. På grunnlag av masteroppgavens begrensinger med tanke på tidsbruk og omfang, valgte jeg å intervju fem religions- og etikk lærere i videregående skoler i Oslo. Skoler, navn og intervjuobjekt er anonymisert i oppgaven. Ettersom oppgavens formål ikke har til hensikt å generalisere, har jeg benyttet meg av ikke-sannsynlighetsutvelging (Larsen 2010, s.77). Målet for undersøkelsen er å oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt, uten og nødvendigvis si at dette gjelder for flere enn de som var med i undersøkelsen. Jeg valgte deretter å kombinere to utvelgingsstrategier, nemlig en utvelging ved selvseleksjon og en skjønnsmessig utvelging. Enhetene ble først valgt etter kriteriet om at de jobbet som religionslærere i videregående skole i Oslo, ettersom det er den byen jeg bor i (skjønnsmessig utvelgelse). Etter at alle innenfor dette kriteriet var blitt spurt om de ønsket å være med via e-post, ga fem enheter tilbakemelding om at de kunne tenke seg det (selvseleksjon) (Larsen 2010, s. 77).

Jeg tok kontakt med rektoren på de ulike skolene ved å sende en e-mail med en beskrivelse av studiens tema og en forespørsel om deltakelse i undersøkelsen. Etter rektorens samtykke videresendte han/hun forespørselen videre til sine religions- og etikk lærere, slik at de kunne gi meg en tilbakemelding om et eventuelt intervju. Sammen med beskrivelsen av studien i e-mailen sendte jeg en samtykkeerklæring og ba om at informantene skulle skrive under på den i forkant av intervjuet. Fem informanter takket ja til å være med i undersøkelsen og gjennom intervjuene har jeg forsøkt å få et innblikk i deres erfaringer og oppfatninger om studiets problemstilling. To av informantene har jobbet som lærer i fem år, mens de andre tre har jobbet i over ti år og det er et bredt spenn i alder. Tre av informantene er menn og to er kvinner. To av informantene jobber på ulike skoler på østkanten i Oslo og de andre jobber i sør, nord og vest i Oslo.

## 3.3 Intervjusetting

Tre av intervjuene ble gjort på formiddagen på skolene der informantene jobber. Dette ble gjort fordi det var mest beleilig for dem å la seg intervjuet en skoletime de hadde til rådighet. Ettersom studiet handler om deres oppfatninger og erfaringer om elever og religionsfaget, ble dette også ansett som en profesjonell og passende setting. To av informantene ønsket derimot å foreta intervjuene på sin arbeidsplass, Det teologiske Menighetsfakultet, ettersom de hadde fridager og hadde kort reise til denne lokasjonen. Intervjuene tok plass på grupperom på både min og informantenes arbeidsplass, og konteksten ble oppfattet som profesjonell. Intervjuene ble gjennomført i perioden mai/juni 2014.

### **3.4 Lydopptak og anonymisering**

I studien ble det brukt en diktafon-app på en iPad for å gjøre lydopptak av intervjuene. Det ble også utført et prøveintervju i forkant av intervjuene for å teste lyd og teknikk. Intervjuene ble transkribert i løpet av noen uker og lydopptakene ble deretter slettet. I den endelige studien er skolene og informantene anonymisert. Informantene fikk vite på forhånd at det ville bli brukt lydopptak og at de ville bli anonymisert i studiet. Informantene fikk som nevnt tilsendt en samtykkeerklæring som de skrev under på i forkant av intervjuet. Dette dokumentet er vedlagt (se vedlegg 2). Studien har også blitt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, da spørsmålene i intervjuene kan tolkes som at de samler inn informasjon om informantenes politiske, filosofiske eller religiøse oppfatning, hvilket regnes som sensitive personopplysninger. Tilbakemeldingen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste var at den beskrevne metoden for sikring av data var tilstrekkelig til at prosjektet kunne bli gjennomført.

### **3.5 Transkripsjon av intervjuene**

Lydopptakene av intervjuene ble transkribert av forsker ved flere gangers gjennomhøring og ble deretter slettet. Navnene som er blitt brukt i studien for å referere til de ulike informantene, Sindre, Gunnar, Heidi, Mari og Nils er pseudonymer. Ettersom lydopptakene ble slettet er de personidentifiserende linker mellom informant og intervju blitt gjort

utilgjengelig for alle. E-post med bekreftelse fra informantene kan derimot hackes, men det vil ikke være mulig å kople hver av informantene til et spesifikt intervju. Transkriberingen foregikk ved å skrive ned ordrett hva informantene sa, men det ble utgjort noe skjønn av setting av punktum og komma, noe som er en nødvendig del av tolkningen (Kvale og Brinkmann 2012). Jeg valgte så å utelate noen ord og fraser fra transkriberingen i den endelige presentasjonen av materialet dersom de ikke tilføyde setningen noe (se.kap.4).

### **3.6 Analysemetode**

En kvalitativ analyse innebærer at forskeren fortolker empirien, som her vil betyr å tolke hva informantene sier i intervjuene. Studien er som sagt interessert i informantenes meninger og erfaringer. For å identifisere mønstre, tendenser og fellestrekk eller forskjeller blant informantene valgte jeg å ta utgangspunkt i meningsanalyse, for så å benytte meg av delanalyse og en helhetsanalyse (Larsen 2010, s.100-101). Delanalysen var til hjelp i form av å dele inn spørsmålene i intervjuet i ulike tema og sjangre. Som tidligere nevnt brukte jeg intervjuguiden som utgangspunkt for kategorisering og sammenlikning av informantenes svar. Kodingen av svarene ble dermed brukt som grunnlag for inndeling i hovedtema. Jeg delte intervjuguiden inn i to kolonner, én med spørsmål og én med tema/sjangre. På denne måten ville det som nevnt være lettere å se sammenheng mellom empiri og teori og å sammenligne de ulike dataene fra de ulike informantene. Gjennom en helhetsanalyse kunne jeg da lettere danne meg et helhetsinntrykk under intervjuene og dermed sammenligne helhetene ved å velge ut relevante data. Dataene fra intervjuene ble deretter vurdert i lys av teoriene (Larsen 2010, s.100-101).

### **3.7 Pålitelighet i intervjuer**

Reliabilitet viser til undersøkelsens pålitelighet og prosessens nøyaktighet. Sikring av høy pålitelighet er ikke enkelt i et intervju, ettersom det er stor mulighet for at informanten påvirkes av både situasjonen og intervjueren. Det som fortelles akkurat der og da kan altså

være påvirket av utenforstående faktorer og resultatet ville kanskje vært noe annet med en annen intervjuer, en annen vinkling i spørsmålene eller ved en annen intervjusetting (Larsen 2010, s.81). Intervjueren må derfor være bevisst egen forskerrolle, samt forsøke å påvirke og føre informanten i minst mulig grad. Man må likevel akseptere og ta hensyn til at en kan ikke sikre seg helt ut, og at en av og til må ta hensyn til lav reliabilitet ved tolkning av dataene (ibid.)

### **3.8 Begrensinger**

Studiets metode fører til at datamaterialet har visse begrensninger. For det første gir ikke metoden noen mulighet til å svare på hvilke holdninger elevene faktisk har og hvilken betydning religions- og etikkfaget har for elevenes holdningsdannelse. Ved intervju får forskeren tilgang til å tolke lærernes egne erfaringer og oppfatninger av elevenes holdningsdannelse i undervisningen, men ikke til den faktiske holdningsdannelsen. Intervjuene kan altså bare si noe om informantenes, altså lærernes oppfatninger og erfaringer knyttet til fagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Lærernes inntrykk av elevene stemmer ikke nødvendigvis overens med hva elevene egentlig mener og med holdningene de har. Betydningen holdningsdannelsen har for elevene og for samfunnet, er også begrenset til lærernes oppfatninger. Lærernes utspill om egen praksis og egne erfaringer kan også være farget av intervjusituasjonen, ved at de for eksempel ønsker å fremstilles på en bestemt måte. Observasjon av religionsundervisningen eller intervju med elevene ville kanskje gitt andre resultater på dette området.

En kvalitativ studie har et svært begrenset utvalg som innebærer at resultatene ikke er generaliserbare til lærer- eller elevpopulasjonen som helhet. Forskjeller i utvalget ved for eksempel at undersøkelsen bare ble foretatt i osloskoler, kan ha gjort at enkelte aspekter ikke er kommet med. En annen begrensning ved semi-strukturerte intervjuer er at de ikke nødvendigvis er reproducerbare. Andre oppfølgingsspørsmål, andre settinger eller et annet tidspunkt kunne ha ført til andre svar fra informantene. Som tidligere nevnt startet også masteroppgaven min med et litt annerledes tema og problemstilling. Fokuset var opprinnelig mer rettet mot religions- og etikkfagets utfordringer enn det var mot begrepene holdningsdannelse, toleranse og respekt. Likevel tok informantene selv opp disse begrepene i

intervjuene og fanget min interesse for å endre retningen i avhandlingen. Intervjuguiden bærer et tydelig preg av å fokusere på en annen teori og en annen vinkling av tema. En intervjuguide som hadde vært mer tilspisset mot den endelige problemstillingen, ville kanskje gitt andre resultater. Kunne jeg ha skrevet intervjuguiden på nytt så ville jeg ha tilspisset den mer mot de mest sentrale begrepene og det endelige temaet i avhandlingen.

### **3.9 Forskerrollen, etikk og kvalitativ metode**

En undersøkelse av andres erfaringer og oppfatninger er ikke et enkelt prosjekt, ettersom en forståelse vil være avhengig av god selvinnsikt og en bevisstgjøring av ens egen og den andres kulturelle referanseramme og erfaringer. Det oppstår etiske dilemma i ulike faser i forskningsprosessen og det første oppstår allerede ved valg av tema og problemstilling (Larsen 2010, s.15). I slutten av kapittel 1.1 påpeker jeg at drivkraften bak undersøkelsen kommer av funn i materialet, samt egne personlige erfaringer omkring tema (se kap.1.1). I tråd med egne erfaringer er jeg nysgjerrig på religions- og etikkfagets betydning for holdningsdannelsen til elevene. På tross av egne opplevelser av fordommer og mangel på respekt og toleranse i skolen, så vet jeg om lærere som opplever at disse holdninger endres i løpet av skoleåret. Jeg håper derfor at denne undersøkelsen vil belyse mangfoldet av oppfatninger og erfaringer omkring religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

Datainnsamlingen har også sine utfordringer. Hvor mye informasjon om undersøkelsen skal man gi til informantene? Forskeren vil i møte med intervjuobjektet, møte på denne utfordringen. Mottakere i en kommunikasjonssituasjon tolker og oppfatter senderens «kode» ut i fra sine egne premisser. Det kan derfor oppstå en kommunikasjonssvikt dersom sender og mottaker ikke er klar over sin egen rolle og hverandres ulike referanserammer. Ved bruk av intervju som metode er det derfor viktig å ha god selvinnsikt og å være klar over utfordringene som følger ens egen referanseramme og konsekvensene av forskerrollen (Larsen 2010, s.15-16).

Bruk og formidling av forskningen byr også på etiske dilemma. Anonymitet er viktig i svært mange tilfeller, og det er viktig å tenke nøye gjennom hvordan funnene kan offentliggjøres. I

dette tilfellet er ikke tema svært sårt, intimt og eksponerende men jeg har som tidligere nevnt valgt å gi informantene skriftlig beskjed om at personer og skole anonymiseres. Ved å sikre deres anonymitet kan informantene forhåpentligvis slippe seg løs i intervjuet og snakke så åpent og fritt som mulig (Larsen 2010, s.15-16).

Det er viktig for meg å påpeke at forskningen har objektivitet som ideal og jeg har ikke hensikter om å fremme egne syn eller erfaringer. Det vil derimot være umulig å være helt objektiv når en driver med forskning. Erfaringer og verdier kan betraktes som en usynlig bagasje som tar del i hele forskningsprosessen, blant annet når det gjelder tema, utvalg, tolkning og analyse (Larsen 2010, s.16). Derfor er det viktig å være så transparent som mulig og jeg har valgt å ta med forholdsvis omfattende sitater fra informantene, slik at leser også kan gjøre seg opp sine meninger om tolkningen virker sannsynlig.



## 4 Presentasjon av materiale

I denne delen vil jeg presentere materialet jeg har fått gjennom intervjuene. Jeg vil svare på hovedproblemstillingen: Hvilke erfaringer og oppfatninger har religionslærere av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse? Kapittelet er disponert etter tema som inkluderer de tre delspørsmålene i oppgaven. 1. Hvilke erfaringer og oppfatninger har religionslærere av fagets rammer og formål? 2. Hvordan legger religionslærerne opp undervisningen med tanke på å oppnå holdningsdannelse, toleranse og respekt i klasserommet? 3. Hvordan opplever religionslærere elevenes respons på religionsfaget og hvilke holdninger opplever de at elevene uttrykker i undervisningen?

Mine kommentarer i presentasjonen består av en tydeliggjøring og tolkning av hva informantene sier og sitatene som blir presentert er forholdsvis ubehandlet. Jeg har derimot utelatt ord og fraser som «ehh...» og «da», som ikke tilføyer setningen noe. Jeg har valgt å bruke [...] for å signalisere om informantens pauser eller om ord eller setninger er tatt vekk og «...» signaliserer pauser.

Jeg vil begynne med å nærme meg informantens erfaringer og oppfatninger om religionsfagets rammer og formål ved å se på eksemplene de kommer med. Jeg vil så fokusere på hvordan de velger å legge opp undervisningen med tanke på å nå målene om holdningsdannelse, toleranse og respekt. Til sist vil jeg presentere informantens erfaringer omkring elevenes respons på religionsfaget og hvilke holdninger de opplever at kommer til uttrykk i undervisningen.

Jeg har valgt å kategorisere funnene inn i ulike tema. Temaene som går igjen i intervjuet, er «Fagets innhold», «Tidsnød og den gode samtalen», «Valgfrihet: krav til den profesjonelle læreren», «Kunnskap kontra holdninger», «Toleranse og respekt», «Ta opp vanskelige tema og spørsmål», «Medias fremstilling», «Dialog og dannelse: en øvingsprosess», «Elevenes respons og ytringer» og «Fagets «brennaktualitet». Kapittelet avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene.

## 4.1 Fagets innhold

Temaet «Fagets innhold» omhandler i stor grad hvordan informantene opplever dagens læreplan. Det kan tyde på at informantene stort sett er fornøyde med selve innholdet og fagstoffet de opererer med i dagens religions- og etikkfag. De påpeker blant annet at det oppleves som naturlig at det legges vekt på Kristendom og Islam i tillegg til en valgfri religion, siden disse to religionene er såpass store og sentrale med tanke på Norges historie og dagens religiøse situasjon. Det kommer også frem at informantene opplever at et større fokus på noen få religioner kan komme svake elever til gode, ettersom man kan få en bedre oversikt ved og ikke måtte gå igjennom mange ulike emner. En av informantene, Mari, tror også at dagens læreplan er bedre enn de som har vært tidligere:

«Jeg tror egentlig jeg hadde syntes at det var verre før, fordi det så var detaljert og mange flere kompetansemål. Mens nå er det de store linjene[...]»

En annen informant, Gunnar, er imidlertid ikke helt fornøyd med innholdet i læreplanen slik det er i dag. Han opplever at det å vektlegge to religioner hindrer en større forståelse av de andre religionene. Det foreligger altså to ulike oppfatninger og meninger om fagets innhold. På den ene siden kan det tyde på at noen mener at faget skal ha samme oppbygging som på barne- og ungdomsskolen, ved at fagets omfavner flere religioner. Mens på den andre siden tenker andre at faget skal gå mer i dybden på dette nivået og at det kreves færre fokusområder. Hvordan lærerne opplever læreplanen er interessant fordi det kan tenkes at det foreligger en kopling mellom hvordan lærerne erfarer, oppfatter og er innstilt til fagets innhold og hvordan de opplever fagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

## 4.2 Tidsnød og den gode samtalen

Tiden blir betraktet som en stor utfordring blant alle informantene, og de opplever blant annet at tidsnøden går utover lærernes prioriteringer og elevenes selvstendige arbeid i faget. Informant Nils opplever at mangel på tid styrer hvordan han disponerer undervisningen i løpet av året, og at dette blant annet går utover hvilke metoder og hvilket fagstoff han vektlegger:

«I praksis så ser jeg at jeg hvert år får dårlig tid til livssyn og etikk- delen, og ikke minst filosofi, da. Så spesielt filosofi blir ikke ivaretatt slik intensjonen er i læreplanen i fra min side».

Det kan tyde på at Nils bruker mindre tid på filosofi, livssyn- og etikk delen enn det som han tenker er forventet i forhold til læreplanen. Denne utfordringen samsvarer med noen av utfordringer som blir nevnt i neste tema, nemlig at læreplanen gir læreren en såpass stor valgfrihet at lærerne prioriterer forskjellig og at tolkningsrommet blir veldig stort. Ifølge Nils påvirker altså tidsnøden selve undervisningen og hva elevene får som pensum. Tidsnøden går også utover undervisningen til Nils i den grad at han velger å bruke lite tid på å reflektere og diskutere fagets emner med elevene:

«Det er et stort fag, egentlig, så det blir litt for liten tid til å reflektere og diskutere med elevene. Så, holdningsbiten blir kanskje litt påvirket av dette. Og kanskje spesielt etikkbiten, både i tilknytning til religionene, men også å kunne diskutere de ulike trosforestillingene, verdensbilde, holdninger, menneskesyn [...]. Det å få tid til å diskutere holdninger og tema som kan bidra til å fremme holdningene til elevene, blir bremsset av at det er så mye fakta stoff man skal lære. Det blir altså for liten tid til diskusjoner og den gode samtalen»

Disse oppfatningene og erfaringene er svært interessante, ettersom Nils tar opp noe som vi senere vil se strider litt imot det de andre informantene uttrykker. De sier alle at tiden ikke strekker til, men ikke alle har fortalt hva det konkret går ut over i undervisningen deres. Under andre tema som presenteres vil vi se at de andre informantene uttrykker at de bruker mye av tiden nettopp på etikkbiten, samt at undervisningen dreier rundt diskusjon, dialog og «den gode samtalen». En kan da stille spørsmål til hva tidsnøden går utover i deres undervisning. Vurderingen? Kristendom, Islam? Ifølge Heidi går tidsnøden utover forberedelsestiden, samt at elevene hennes kan få liten tid til å arbeide selvstendig med faget:

«[...] det går akkurat, med mindre det oppstår noe i skolen som går utover forberedelsestiden og elevenes jobb ved å arbeide selvstendig med faget [...].»

Tidsnøden oppleves altså ikke bare til å gå utover lærernes undervisning, men også elevenes selvstendige arbeid med faget. At mangel på tid også kan påvirke forberedelsestiden til lærerne bekrefter det som tas opp under neste tema, nemlig lærernes valgfrihet i faget – som stiller krav til den profesjonelle læreren. At lærerne opplever en stor tidsnød i faget kan tenke seg å få stor innvirkning på valgene og prioriteringene de gjør, noe som også har kommet frem i materialet. Informantenes utspill om hva de velger å vektlegge og å bruke tiden på er interessant, og kan sees i lys av deres erfaringer og oppfatninger av fagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

### **4.3 Valgfrihet – krav til den profesjonelle læreren**

Det kommer altså tydelig frem i intervjuene at faget gir stor valgfrihet og makt til læreren når det kommer til læreplantolkning, utvalg og metode. Dette kan tenke seg å stille krav til den profesjonelle læreren, ettersom undervisningen i stor grad blir utformet av hver enkelt lærer. Under temaet «tidsnød» kom det frem at lærerne prioriterer forskjellig som igjen kan bety at undervisningen vil være veldig forskjellig i fra klasse til klasse, ettersom lærerne har ulik bakgrunn, erfaringer, kompetanse og tolkningsgrunnlag.

Informantene betrakter dette først og fremst som en positiv mulighet, ettersom det gis en stor tillit og frihet til læreren til å utfolde seg. Samtidig oppleves det også som en utfordring, siden ulike tolkninger og prioriteringer kan føre til at elevene får helt ulikt undervisningsgrunnlag. At faget skal inneholde en valgfri religion i tillegg til Kristendom og Islam understrekes spesielt som en utfordring. Mari opplever akkurat dette:

«[...] en valgfri religion ofte defineres på forskjellige måter[...]så er den mye mer åpen, og så prioriterer du innenfor det. Og det er jo både ulemper og fordeler med det. Ulempen er at noen kan velge å utelate elementer som man kanskje føler at man måtte innom. Men det stiller jo krav til læreren, da[...]. Jeg tror religionslærere vil bruke sitt skjønn og sørge for at alt blir dekket godt opp».

Mari hentyder altså at dagens læreplan gir læreren en stor frihet når det kommer til valg av emner, tidsbruk og prioriteringer. Ifølge Mari kan også læreplanen føre til stor

tolkningsvariasjon blant lærerne, noe som påvirker hvordan faget legges opp og presenteres for elevene. Hun påpeker også at denne friheten *kan* være en utfordring og stiller krav til det som kan tolkes som den profesjonelle og kompetente læreren. Likevel tyder det på at hun verdsetter denne tilliten som settes til lærerne og at hun har tro på lærernes profesjonalitet.

Informant Nils påpeker at hans kompetansebakgrunn blir avgjørende for hans valg av prioriteringer og fagstoff. Han opplever at han ikke har god nok kompetanse på alle de emneområdene som faget omfavner, og han velger derfor å nedprioritere disse delene i undervisningen:

«Det er det samme problemet hvert år, og det sier kanskje litt om min bakgrunn. Jeg har jo ikke filosofibakgrunn selv, så da kommer det til uttrykk i måten jeg disponerer året på».

At Nils opplever at han ikke har god nok kompetanse i faget, tydeliggjør hvordan en stor valgfrihet også kan føre til at lærerne velger å utelate helt sentrale emner og metoder i faget. En konsekvens blir dermed at elevene ikke nødvendigvis får den undervisningen som er tilsiktet i læreplanen. Det som er interessant med dette temaet, er at det kommer tydelig frem hvor viktig det er med kompetente lærere i faget som er faglig oppdaterte på læreplanens emner. Det kommer også frem at den store valgfriheten kan føre til helt forskjellige tolkninger og prioriteringer, som igjen kan ha innvirkning på deres erfaringer når det kommer til elevenes holdningsdannelse i faget.

#### **4.4 Kunnskap kontra holdninger**

Som nevnt i kapittel 2.1 beskriver formålsdelen i læreplan for religion og etikk at faget skal være «holdningsdannende» og «kunnskapsdannende», og jeg var derfor spesielt interessert i informantenes tanker omkring denne delen av læreplanen. I funnene kan det sies at det foreligger to ulike oppfatninger av hva som menes med kunnskapsdannelse og holdningsdannelse i faget. De aller fleste av informantene snakker om kunnskap og holdninger som to sammenflettede enheter som har innvirkning på hverandre. Flere hentyder

også at forutsetningene for en positiv holdningsendring inkluderer en form for «viten» og «opplysning» om andre, altså kunnskap.

Det er flere av informantene som også inkluderer elevenes forståelse til deres holdningsdannelse. En av informantene, Mari, forteller at hun viser elevene formålet i læreplanen for å klargjøre for elevene hva faget handler om. Hun hentyder at dersom elevene får en forståelse for hvorfor man skal lære hva, vil dette også være en viktig bidragsyter til holdningsdannelsen. Maris utspill om holdningsdannelse i denne sammenhengen kan tyde på at hun sikter til elevenes holdningsdannelse angående deres forståelse og holdninger til fagets formål, og ikke nødvendigvis holdningene de har eller får til hverandre.

Informant Heidi oppfatter at selve meningen med holdningsdannelse i faget, er at man skal forsøke å forstå andre mennesker:

« [...] Ved å forstå mer, så kan det minske sorteringen og øke spørningen ved å ha en interessert og spørrende holdning. Gjerne må man endre meninger og holdninger også, etter å ha fått mer kunnskap.»

Det kan tyde på at Heidi opplever at holdningsdannelsen i faget kan føre til at «sorteringen minskes», forstått som at fordommer kan brytes ned. En interessert og «spørrende holdning» kan også tolkes som at man møter andre med nysgjerrighet fremfor fordommer. I tillegg kan det også tyde på at hun betrakter holdningsendring som en følge av ny eller mer kunnskap. Heidi knytter også kunnskap opp mot det å kunne etablere en fruktbar klassediskusjon, som her kan forstås som et sentralt element i holdningsdannelsen:

«Man møter gjerne en som er kjempeinteressert og engasjert i en klasse, og så klarer man kanskje ikke helt å få med de andre i diskusjonen, fordi de ikke har fundamentet de trenger for å kunne gjøre det.»

At Heidi opplever at en fruktbar klassediskusjon forutsetter en viss kunnskap hos elevene, kan også knyttes opp mot et tema som er blitt nevnt tidligere, nemlig at faget stiller krav til kompetente lærere. Man kan derfor stille spørsmål om hvorvidt lærerne kan legge til rette for en konstruktiv dialog og diskusjon, dersom det ikke foreligger et godt nok faglig grunnlag i bunn.

En gjentagende oppfatning blant informantene, beskriver altså kunnskap og holdninger som to sammenflettede enheter som igjen har innvirkning på hverandre. Likevel forstår to av informantene, Sindre og Nils, begrepene annerledes og beskriver kunnskap og holdninger som to uavhengige kategorier knyttet til ulike deler av fagstoffet og ulike undervisningsmetoder.

Sindre:

«Kunnskapsfaget handler jo om å få informasjon om de religionene som du møter gjennom mennesker som praktiserer de religionene, [...] holdningene får man stort sett gjennom filosofi- og etikkdelen, og religionskritikkdelen».

Sindres utspill kan tyde på at han forstår at noen deler og emner i faget fører til kunnskap – mens andre deler fører til holdningsdannelse. Han beskriver også kunnskap om religioner som en form for informasjon. Videre knytter Sindre holdningsdannelsen opp mot enkelte emner i faget, men utelater å si noe om hvordan holdningsdannelsen foregår, altså hvordan elevene «får» holdningene han sikter til.

Også Nils adskiller holdningsdannelse og kunnskapsdannelse i to kategorier, men han kategoriserer dem litt mer etter hvordan faget presenteres for elevene:

«At det er et kunnskapsfag, det kommer greit fram ved at det er masse direkte kunnskap som presenteres [...] faktakunnskap, fagbegreper [...]. Og jeg synes også at det er et holdningsdannet fag, for det er jo mange problemstillinger man kan drøfte med elevene. Så på den måten føler jeg at faget ivaretar det mer faktabaserte og reflekterende»

Det kan tyde på at Nils betrakter fagets mål om kunnskapsdannelse som en slags «overføring» av faktakunnskap og faktabegreper til elevene, mens holdningsdannelsen skjer ved at problemstillinger drøftes med elevene. Han hentyder altså at faget i seg selv legger opp til en kunnskapsdannelse og holdningsdannelse og hvordan det skjer er avhengig av hvordan læreren velger å legge opp undervisningen.

Det som er interessant med dette temaet er å få innblikk i hvordan lærerne tolker dette med holdningsdannelse og kunnskapsdannelse så forskjellig. Det som blir en felles forståelse for

alle informantene og som de alle peker på, er hvor sentralt og avgjørende lærernes individuelle tolkninger og prioriteringer er for undervisningen i faget. Hvordan informantene forstår fagets betydning for elevenes holdningsdannelse, vil derfor være avhengig av hvordan hver enkelt forstår fagets formål om holdningsdannelse – og hvordan de selv mener at de legger-, eller kan legge til rette for dette.

## 4.5 Toleranse og respekt

Når informantene snakker om holdningsdannelse nevner de også begrepene toleranse og respekt som sentrale holdninger som faget skal fremme. En gjentakende forståelse er at faget bidrar til en slags dannelsesprosess med toleranse og respekt som mål, ved at man lærer å tilpasse seg andres meninger ved diskutere og reflektere omkring ulike tema. Ifølge Heidi er det svært viktig å snakke om ting man ikke forstår og ting man synes er vanskelig:

«Det å kunne tilpasse seg og ikke bli sint fordi det er ting man ikke forstår. Og det tror jeg er en helt naturlig reaksjon å få, det å bli sint og provosert over andre folks meninger, dersom man ikke har gått inn i problemer tidligere.»

Å tilpasse seg andres meninger kan her tolkes som en form for toleranse. Heidi uttrykker også at mangel på toleranse kan skyldes at man ikke forstår fordi man ikke har diskutert og reflektert over ulike meninger tidligere. Hun hentyder midlertidig at hun opplever at faget legger til rette for nettopp dette.

Mari oppfatter begrepene betydning for faget slik:

«De viktigste holdningene man kan fremme i faget er dette med åpenhet og toleranse, at du ikke snakker nedlatende om andres tro, og at du møter andre med nysgjerrighet, og at du omtaler andre troende med respekt [...]. Det er viktig at vi vet noe om hverandre, at vi vet hva andre tror på og det er viktig at vi respekterer det».

Det kan være vanskelig å vite hvordan Mari skiller mellom begrepene toleranse og respekt, men det kan tolkes som at det å vise toleranse er å akseptere andres tro og man uttrykker



denne toleransen ved å respektere det ved at man ikke snakker nedlatende om dem og troen deres. I likhet med Heidi er også Mari opptatt av dette med forståelse som en viktig del av det å danne seg toleranse og respekt. Hun hevder midlertidig at det ikke alltid er mulig å forstå andre mennesker fullt og helt, men at man likevel kan akseptere dem:

«Det viktigste er at ungdommer skal få en forståelse for hverandre, som jeg tenker igjen vil øke sannsynligheten for at de respekterer hverandre [...] det handler egentlig ofte om forståelse [...] men kanskje man ikke vil kunne forstå fullt ut, og da må du bare vite at sånn er det, og så må du akseptere det.»

Mari er altså også opptatt av det ofte ligger en mangelfull forståelse i bunn og at dette kan føre til fordommer. Likevel kan det tyde på at hun mener at elevene kan uttrykke toleranse som en form for aksept, og at det ikke nødvendigvis må foreligge en fullstendig forståelse for andre mennesker for at man skal kunne opptre tolerant.

Toleranse og respekt hentydes altså som positive og sentrale holdninger som faget skal fremme. En gjentagende forståelse blant informantene er også at man som menneske danner seg toleranse og respekt ved å imøtekomme andre mennesker med en holdning som tilsier at man forsøker å forstå andre. Selv om man da ikke skulle forstå, så viser man likevel en aksept for andre meninger enn de man selv besitter. Informantenes synspunkter omkring dette temaet er interessant ettersom det sier noe om hvordan de forstår begrepene, ergo sier det noe hvordan de mener at faget kan bidra til å danne seg disse holdningene. Hvordan informantene opplever at faget legger opp til at elevene danner seg respekt og toleranse – og hvorfor de opplever det som viktig, kommer mer til uttrykk i løpet av de neste temaene.

## **4.6 Ta opp vanskelige tema og spørsmål**

Flere av informantene var opptatt av hva som skiller religionsfaget fra andre fag når handler om elevenes holdningsdannelse og da ble diskusjon av verdier, livssyn og etiske problemstillinger nevnt som sentrale elementer. Faget tar opp vanskelige, sårbare og personlige tema som blant annet handler om menneskers identitet, tro, religioner og livssyn, samfunnsspørsmål og samfunnsproblematikk. Konkrete temaer som nevnes av informantene,

er blant annet homofili og giftemål, religion, religiøs ekstremisme, abort, eggdonasjon og forskning på stamceller. Heidi opplever at det å diskutere slike tema og problemstillinger, er en sentral del av faget:

«Å kunne ta opp vanskelige spørsmål, kunne behandle det, reflektere, analysere [...] det tror jeg er tilstede i et slikt fag».

Flere av informantene påpeker også at det ofte dukker det opp uventede tema i løpet av undervisningen, og at man ofte ender opp med å diskutere noe som ikke var helt etter planen. Informant Heidi hentyder at det er viktig å være fleksibel i undervisningen for å utnytte elevenes impulsive engasjement:

«Man må jo ta tak i de temaene som dukker opp, og det de synes er interessant, og gi dem litt tid. Hvis man ikke tar det opp, så er det ikke sikkert at det dukker opp igjen, den flotte samtalen som oppstår da.»

Tidligere har det blir nevnt at noen av informantene opplever at tidsnøden gjør at man ikke får tid til «den gode samtalen». «Den gode samtalen» tolker jeg som en konstruktiv klasseromsdialog som bærer preg av elevaktivitet og engasjement. Det kan tyde på at Heidi ikke lar tidsnøden gå utover den impulsive diskusjonen i klasserommet, fordi hun anser det som en viktig del av faget.

## **4.7 Medias fremstilling**

Et annet gjennomgående tema når det kommer til fagets vanskelige tema og spørsmål, er at informantene opplever at media har stor makt når det kommer til hvordan religioner fremstilles i nyhetsbildet. De uttrykker blant annet at de anser det som deres oppgave som religionslærere å bryte ned feilaktige bilder og fordommer om ulike religioner og livssyn. At islam spesielt fremstilles negativt, er informantene Gunnar og Sindre opptatt av. Gunnar er inne på hvordan dagens befolkning er eksponert for medias fremstilling av religioner og hvordan deres religionsbilde påvirker seernes oppfatninger og fordommer.

«[...] og dagens nordmenn får sitt bilde av islam dekket i nyhetsbilde, gjennom en medievinkling som har en tendens til å fokusere veldig mye på det problematiske. Jeg tror det er viktig at skolen får fram variasjonen som lever innenfor islam, dersom man skal være med på å motvirke et veldig snevert og ensporet bilde av islam, ikke minst når man ofte trekker fram de problematiske sidene i offentligheten»

Gunnar betrakter det altså som skolens oppgave å opplyse elevene om medias makt og påvirkning om hvordan religiøse grupper generaliseres og fremstilles. Ved å undervise om religioners variasjoner, her med islam som eksempel, ønsker han å utvide elevenes perspektiver og bekjempe fordommer. Sindre bruker også media i sin undervisning og eksemplifiserer med hvordan han viser til nyhetsbildet av islam:

«[...] da blir spørsmålet «gir media et riktig bilde av islam?». Og da blir det ofte en god lærdom at den som skriker mest får mest oppmerksomhet, og da får man kanskje ikke et riktig bilde av hva en muslim er, for eksempel. [...] man bør diskutere det, og det skaper engasjement. Muslimene som er her er jo en del av en gruppe, men ikke en ekstrem gruppe, og det er veldig viktig å få justert det bilde».

Sindre ønsker altså å nyansere elevenes forståelse ved å utfordre noen av fordommer de gjerne besitter om en religion, her med islam som eksempel. Han ønsker også å gjøre elevene mer bevisste om medias makt og om påvirkningskraften nyhetsbildet kan ha. Denne beskrivelsen kan tolkes som at Sindre anser det å utfordre og nyansere fordommene og forståelsen elevene besitter, som en sentral del av arbeidet med deres holdningsdannelse.

Religionsfagets rolle, klasserommet som faglig arena og religionslærernes samspill med elevene er interessante og sentrale tema med tanke på elevenes holdningsdannelse i faget. Informantene opplever altså at klasserommet kan fungere som en arena hvor læreren oppklarer fordommer elevene har og får av ulike religioner og livssyn gjennom nyhetsbildet. Som tidligere nevnt kan det også tenkes at hvordan og hvorvidt denne lærerrollen utfylles, er avhengig av at læreren er profesjonell og kan faget sitt. At Gunnar og Sindre hentyder at de kan bryte ned medias negative fremstilling av ulike religioner, kan også tilsi at de vedkjenner seg en viss makt som lærere ved at de er i posisjon til å kunne påvirke holdningene til elevene.

## 4.8 Dialog og dannelse – en øvingsprosess

I tillegg til at faget i seg selv bringer opp vanskelig tema og spørsmål, forteller informantene at en sentral del av deres arbeid blir å legge opp til undervisningsmetoder som setter i gang en prosess for elevenes holdningsdannelse. Det kan tyde på at informant Mari anser elevenes holdningsdannelse som en slags «øvingsprosess» som hun som legger til rette for i undervisningen.

«Vi jobber mye med hvordan man omtaler andre, og at man må øve seg på å bruke utenfra perspektiv, uansett hvilken religion man snakker om [...]. Det er veldig vanskelig og bare skulle trå ut og se på sin egen tro på lik linje med alle andre. Men da viser du at du er på et høyt nivå i faget, da, hvis du klarer det [...].»

Maris uttalelser kan tyde på at hun betrakter holdningsdannelse som en slags prosess som innebærer å se på det og de som er annerledes med en slags objektivitet. Denne objektiviteten knytter hun opp mot det å bli bevisst egne meninger og få en god selvinnsikt. Dette kan også sees i lys av det hun tidligere beskrev som toleranse, nemlig ved at man viser en aksept for andre mennesker. For å være på det Mari beskriver som et «høyt nivå» i faget, kan det virke som at hun vektlegger elevenes holdninger til andre religioner og livssyn i stor grad. Mari går også mer konkret til verks for å beskrive hvordan hun legger til rette for at elevene skal få en større selvinnsikt, samt øve på å bli tolerant ovenfor andre mennesker:

«Det jeg opplever som nyttig, er å bruke deres egen virkelighetsforståelse, for å prøve å forklare [...] og det forstår de, hvis man bruker deres egne verdier! Jeg synes i hvert fall at det er mye mer effektivt, i stedet for at jeg står der og sier at alt de sier er galt, og at de ikke får lov til å gjøre ditt og datt».

Her ser vi hvordan Mari velger å legge til rette for dialog og dannelse i klasserommet. Hun snakker om fagets ulike tema ved blant annet å ta utgangspunkt i elevenes egne perspektiver, referanserammer og forståelser. Det kommer også frem at hun opplever at holdningene hun ønsker å fremme ikke kan «overføres» til elevene, men at holdningsdannelsen er en prosess som skjer ved at elevene er aktive i dialog og diskusjoner. Hun opplever også at dersom hun møter elevene selv med åpenhet, toleranse og respekt, fører det til at elevene blir mer åpne for

å gjøre det samme. Dette kommer også frem senere i presentasjonen av materialet, vedrørende elevenes holdninger, respons og utspill.

Informant Sindre er opptatt av å skape engasjement og diskusjon blant elevene som en del av holdningsdannelsen, og han gjør dette blant annet ved å bruke undervisningsmetoder som aktiverer alle elevene:

«I noen emner rydder vi klasserommet for pulter og så har man spørsmålene, ja eller nei, og så stiller elevene seg fysisk i hver sin side av klasserommet. Og det er ganske effektivt, for da får du se hvem som mener det ene eller det andre, og da blir det ganske høy temperatur».

Her beskriver Sindre en undervisningssituasjon hvor alle elevene må ta stilling til en problemstilling og får mulighet til å forklare og diskutere sin mening og sitt ståsted. Den siste kommentaren hentyder også at det gjerne foreligger forskjellige meninger blant elevene, noe som antageligvis fører til en klasseromsdialog.

Informant Gunnar opplever også at en dypere kunnskap og dialog omkring flere perspektiver og synspunkter vil kunne bidra til en større forståelse:

«[...] det er mye vanskeligere å skape en forståelse dersom man bare har en overflatisk kunnskap. Jeg tar for eksempel alltid elevene mine med til en katolsk kirke til tross for at ingen er katolikker. Jeg tar dem også med til en moske eller to, sånn at de får muligheten til å snakke med en imam, forstander og så videre, slik at de kan lettere forstå hva dette egentlig er»

Et gjennomgående tema blant alle informantene er altså at de legger opp til diskusjon, dialog og klasseromssamtaler om fagets ulike tema og problemstillinger som en del av holdningsdannelsen i faget. Det som er spesielt interessant er hvordan informantene opplever at lærerens kommunikasjon med elevene er helt sentral i holdningsdannelsen, og at dannelsen er en prosess som læreren må legge til rette for. Det påpekes også at elevene må «øve» på hvordan de imøtekommer andre mennesker og at det er avhengig av aktivitet og engasjement i prosessen. Ifølge informantene hviler altså mye av elevenes holdningsdannelse på læreren,

noe som igjen peker tilbake på at det stilles krav til den profesjonelle og kompetente læreren som selv må velge å bruke tid på nettopp dette.

## 4.9 Elevenes respons og ytringer

Det viste seg at flere av informantene hadde litt vansker med å komme med eksempler på elevenes respons og deres konkrete ytringer og holdninger i møte med faget. Et gjennomgående utspill var likevel at de opplever at religionsfaget byr på emner som engasjerer og treffer elevene og at de legger opp til diskusjon, dialog og samtale omkring disse temaene som en del av dannelsesprosessen.

Informant Mari var derimot en av dem som viste til konkrete episoder hvor hun opplever at det foreligger mangel på toleranse og respekt blant noen av elevene:

«De kan ofte synes at det andre tror på er litt latterlig. Og jeg husker spesielt en episode [...] hvor vi hadde om kristendommen. Og da var det en elev som utbrøt «jammen, å tro at Gud sendte sin sønn til jorden – det er jo helt absurd!» Men da kom det sånn kontakt fra en annen elev «ja, men det å tro at Gud sendte en bok til jorden, det er liksom helt naturlig?». Og da møtte han seg selv i døra, da han som kom med det første utbruddet, og skjønte at ja, det kan man faktisk sammenligne. Og hvis jeg sier det er latterlig, så må jeg godta at andre reagerer på det jeg tror på da. Jeg mener at det er så viktig å ta tak i slike ytringer, som er motsatt av de holdningene vi ønsker å fremme».

Det kan tyde på at flere av Maris elever engasjerer seg i religionsundervisningen og bidrar til diskusjon og samtale omkring ulike tema. Mari påpeker også flere ganger at hun anser det som viktig å ta tak i og jobbe med de holdningene som ytres i klasserommet. Hennes erfaringer kan også tolkes som om at de har et trygt og åpent klassemiljø hvor elevene ikke er redde for å ytre sine meninger. Dette vil det komme flere eksempler på i presentasjonen av materialet. Mari har flere eksempler på ytringer i klasserommet som hun anser som mangel på toleranse og respekt:

«Jeg husker en gang vi hadde en ganske voldsom homofilidebatt, og det var ikke det vi skulle diskutere en gang, men det kom opp som et tema, og det skjer veldig ofte i religionsfaget, at plutselig diskuterer man noe som ikke var tema, men jeg synes det er viktig å ta den diskusjonen, for det engasjementet kommer fra et sted. Og da var det nesten en hatsk tone hos noen av elevene, og de sa at hvis de så to homofile på gaten, så fikk de lyst til å gå rett bort til dem å slå dem ned».

Holdningene som elevene uttrykker her viser i følge Mari en mangel på toleranse. Tidligere uttrykte Mari at hun forstår toleranse som å akseptere andre for deres tro. Her kan det også tyde på at hun forstår toleranse som å akseptere andre for den de er som menneske. I Maris eksempel fra klasserommet uttrykker elevene ganske tydelig at de ikke godtar de som er annerledes, ved at de blant annet dømmer de som er annerledes og har et ønske om å gjøre dem vondt. Videre viser hun til hvordan hun håndterer slike situasjoner og uttalelser:

«[...] og det jeg føler at jeg ikke kan gjøre da, er å si «nei, men det kan du jo ikke si!» Men jeg sier, at, ja, det må du gjerne tenke, at du synes det er fælt og sånn, men i det du gjør det – da kan man trekke inn etikken. Altså, hva har man lov til å tenke og å gjøre, hvor går grensen? Jeg spurte også den ene eleven direkte, som jeg visste hadde muslimsk bakgrunn, om det var hans oppgave å dømme? Og da svarte han «nei, det er bare Gud som skal dømme». Og da sa jeg at hvis han mener det er syndig og galt, så er det jo en annen som tar ansvar for det [...], det er ikke hans oppgave å gjøre det. Og det forsto han!»

Mari viser også til et annet eksempel på hvordan hun velger å håndtere negative holdninger og det hun forstår som mangel på toleranse av andre menneskers trosliv og livssyn.

«Jeg kan også få mange sterke reaksjoner på ateisme, for eksempel. Det kan de være sterkt negativt innstilt til. [...] Det jeg opplever som nyttig da, det er å bruke deres egen virkelighetsforståelse for å forklare. Hvis de for eksempel ikke skjønner hvorfor noen kan være ateist, så sier jeg «men du har jo snakket om hvor viktig det er å ha troen i hjertet ditt, at du skal føle og kjenne det. Men hva om man ikke gjør det, da? Hva er alternativet?»

Mari har påpekt nettopp dette tidligere i intervjuet også, at hun griper diskusjonen ved å bruke elevenes egne verdier og livssyn for å utvide elevenes perspektiver. Hun erfarer at det settes i gang en dannelsesprosess som kan endre holdninger som hentyder mangel på toleranse og respekt. Videre forteller hun at det ikke alltid er like lett å være lærer og å vite hva du skal si eller gjøre når elevene uttrykker holdninger som er motstridende med fagets mål om toleranse og respekt.

«Noen ganger kan det være veldig vanskelig [...] noen ganger merker jeg at jeg kan bli veldig opprørt, og da må jeg prøve å beherske meg. Jeg prøver å være rolig og ta det de sier på alvor. [...] Man kan jo bli veldig oppgitt over enkeltes utsagn, hvis det er støtende. Det er jo veldig såre tema, og det er derfor det er veldig viktig og ikke å ta den moralske skjennepreken. [...] det går jo på deres verdier og holdninger, og selv om man er uenig, må man ta dem på alvor. Det hender jeg opplever at hvis de blir møtt på den måten, så er det lettere å få dem over på et litt mer nyansert spor, for da er de litt mer lydhør i stedet for og bare å avvise det, da går de mer i forsvar. Men det er jo vanskelig. [...] det oppstår ofte situasjoner man ikke kan forutsi, og da må man bare stå i det».

Igjen viser Mari at hun lettere oppnår suksess med holdningsdannelsen i faget dersom elevene føler at de selv blir møtt med alvor, toleranse og respekt. Hun påpeker at faget bringer opp vanskelige og sårbare tema til overflaten, noe som krever at læreren må være profesjonell, fleksibel og kunne gripe fatt i diskusjoner og utsagn som dukker opp underveis. Faget bringer også frem tema som gjerne utfordrer elevenes virkelighetsforståelse, noe Mari mener at man som lærer skal respektere og behandle med omhu.

Informant Gunnar forteller hvordan han opplever religiøs synlighet og den religiøse variasjonen på hans skole, og hvordan elevenes ytringer og respons virker inn på religions- og etikkundervisningen:

«Det er generelt en sekulær stemning i religionsklassene, ved at de som er religiøse selv, flagger veldig lavt. [...] jeg kan godt forestille meg at det kan være helt annerledes å undervise på Manglerud, Rommen og så videre».



Gunnars beskrivelse av elevenes respons på religionsfaget er noe helt annet enn det Mari beskriver fra hennes klasserom (Oslo Øst). Her antyder også Gunnar at han kan forestille seg at det er regionale forskjeller når det kommer til det som kan forstås som et personlig engasjement og ytring av egne meninger fra de religiøse elevene.

Heidi utelater å si noe om hvilke konkrete holdninger elevene uttrykker i undervisningen. Hun forteller at elevene engasjerer seg i ulike tema, og at forskjellige meninger kommer til uttrykk i klasserommet. Hun forteller også at hun opplever at elevene er positivt innstilt til faget:

«Jeg merker at elevene liker det veldig godt [...]. Jeg har jo vært sensor på ulike skoler selv, vært på kurs og sånne ting, og når jeg snakker med andre lærere så sier alle at de liker det faget så godt, fordi elevene er motiverte fra første stund til å lære mer om hvordan andre folk tenker».

Det som er interessant med dette temaet er hvordan informantene synes det er vanskelig å vurdere og å beskrive holdninger som viser mangel på toleranse og respekt. At deler av fagets formål er at det skal føre til holdningsdannelse, kan derfor forstås som et mål som blir svært vanskelig å måle. I tillegg hentydes det at holdningene toleranse og respekt er såpass komplekse begreper og fenomener, at de kan tolkes og brukes helt forskjellig. Likevel har det også kommet frem noen oppfatninger og erfaringer omkring elevens holdninger og uttrykk for mangel på toleranse og respekt. I følge noen av informantenes utspill kan det tyde på at det foreligger regionale forskjeller når det kommer til hvordan elevene uttrykker sine personlige holdninger i religions- og etikkundervisningen. Det hentydes også at lærerens håndtering av elevenes utspill, respons og holdninger kan ha innvirkning på hvorvidt elevene blir aktive og åpne i dannelsesprosessen.

#### **4.10 Fagets «brennaktualitet»**

Informantenes utspill omkring fagets aktualitet med tanke på elevenes holdningsdannelse er et interessant tema, ettersom det er svært sentralt for hovedproblemstillingen i oppgaven. Alle informantene snakker om fagets aktualitet med et stort engasjement. Det uttrykkes blant annet

at det er et fag som tar for seg menneskers samhandling og forsøker å forklare hvorfor religioner er like og forskjellige, og hvordan man skal kombinere disse i et flerkulturelt samfunn. Informant Sindre beskriver det slik:

«[...] forståelse for andre kulturer vil jo alltid være brennaktuelt, særlig med tanke på et samfunn som tar i mot innvandrere som da man i utgangspunktet ikke forstår [...]. Og det er jo den siste obligatoriske inputen for voksne mennesker. Religionsfaget er kanskje den arenaen hvor man kan skape denne forståelsen, i hvert fall når man er 18-19 år. Dersom man tenker at man er ferdig dannet når man er 18 år, da er man ganske lost, altså».

Her ser vi at Sindre kobler faget opp mot forståelse av andre kulturer og mennesker og han understreker samfunnsnyttene av det med tanke på å skape forståelse mellom mennesker i flerkulturelle land. Angående religionsfagets rolle, viser han til fagets særegne posisjon som en «obligatorisk» arena for ungdommer som både kan gi kunnskap og til å legge til rette for en forståelse på tvers av ulike kulturer. Det er altså snakk om å gi kunnskap og å skape forståelse på en faglig arena som ramme for elevenes holdningsdannelse.

Informant Mari er opptatt av elevenes identitetsutvikling i løpet av videregående skole, og hun mener at man har en modenhet i denne alderen til å forstå ting på et annet nivå enn i tidligere skolegang:

«[...] det er en tid du er veldig på søken, og du er opptatt av identitet, bakgrunn og tilhørighet. Og her på skolen ser vi jo så mange religiøse uttrykk, hvor jenter tar av seg hijab og jenter som tar på seg hijab – det skjer liksom i løpet av tre år på videregående skole. Og vi har et ansvar for å hjelpe unge mennesker som er i den prosessen av livet, til å ta noen valg og til å være bevisst sine valg og ståsted. Og det tror jeg ikke det er mange andre fag som handler om, [...], allmenn menneskelige spørsmål, verdier og det du ønsker å uttrykke av din egen identitet».

Mari viser her til et eksempel på hennes skole (Oslo Øst), hvor religiøse ståsted gjerne er synlige. Det kan tyde på at Mari her går konkret til verks med det hun oppfatter som et

sentralt formål med faget, ved at det ikke bare skal gi kunnskap men stille spørsmål til ulike dilemma og verdier, og utruste elevene til å bli selvbevisste i egne meninger og egen identitet.

Videre viser hun til læreplanen, med tanke på skolens dannelsesoppgave i religions- og etikkfaget:

«Det å ta på alvor, de prosessene som handler om å være et menneske i dagens verden, det synes jeg er en egenart i religionsfaget. [...] det er et mål i læreplanen også, om å bli et menneske i samfunnet. Det blir jo litt skjult dannelsesoppgave, da, et fag der vi snakker om verdier. Hva har vi til felles, hva er vi enige om, hva er det som gjør at vi er forskjellige. Det stiller spørsmål om hva det vil si å være et menneske i et samfunn med det mangfoldet. Hvordan forholder man seg til naboene, hva vet man om andres tro, egentlig.

I likhet med Sindres tidligere uttalelser, så er også Mari opptatt av å koble dette med holdningsspørsmål opp mot forståelse av andre kulturer og mennesker. Hun understreker også samfunnsnyten av det med tanke på å skape forståelse i et samfunn med et mangfold av livssyn, tro og verdier. Mari viser også til religionsfagets posisjon som en arena for ungdommer til å skape en forståelse i et flerkulturelt klasserom. Hun påpeker også fagets egenart når det kommer til faglig kunnskap om tro, livssyn og etikk, samt fokuset på å bevisstgjøre elevene om egne valg, tro verdier og identitet. Mari er også opptatt av at faget kan gi nye perspektiver og bevisstgjøre religiøse elever om deres egen tro:

«Vi har veldig mange elever med muslimsk bakgrunn her, men også de trenger faglig påfyll om sin egen religion, og det synes jeg er veldig interessant, fordi de ofte mangler en del perspektiver som skyldes at de bare har et innenfra perspektiv. Det handler om å forstå andre mennesker, og deg selv, og det er ikke sikkert at bare familien kan hjelpe deg med det».

Ifølge Mari frembringer altså faget en særegen kunnskap om religion, verdier og andre mennesker som man ikke nødvendigvis lærer om i hjemmet eller som tidligere nevnt gjennom media og nyhetskanalen. Igjen er det altså snakk om kunnskap og forståelse som ramme for holdningsdannelse, respekt og toleranse. Ifølge informant Heidi er det viktig for samfunnsutviklingen at ungdommer har en arena hvor de diskuterer ulike verdier:

«Vi er jo så ulike, så vi trenger faget til å diskutere verdiene våre på et plan som alle kan forstå. Religionene er jo holdningsskapende og verdiskapende, og det er viktig å diskutere de holdningene og verdiene, at vi tar oss tid til det. [...] med friheten og mangfoldet vi har i dag, så må vi diskutere religioner og verdier for at samfunnet skal fungere, og for at vi skal kunne forstå hverandre».

Heidi kobler fagets aktualitet mot det hun betrakter som dagens samfunnssituasjon. At Norge er preget av innvandring, betyr et at det norske samfunnet inneholder et mangfold av kulturer og religioner. Hun peker også på at religionene består av ulike holdninger og verdier, og at det i et flerreligiøst samfunn er viktig å diskutere disse verdiene for at alle samfunnsmedlemmene skal kunne forstå hverandre og kunne fungere sammen. Heidi peker også på hvordan dagens samfunnsutvikling, her forstått som globaliseringens konsekvenser, gjør at mennesker har stor innflytelse og valgfrihet i samfunnet:

«De (elevene) skal jo ut å teste seg selv og verden, og se hva som fungerer. Ting skjer fort i dag, alt er her og nå, og man må ta valg hele tiden. Da er det viktig at man har tenkt igjennom ting på forhånd. Er man ikke bevisst da, ja da legger andre føringer».

Heidi antyder altså her at faget skal utruste elevene til å bli bevisste når det kommer til meningene de har og valgene de tar. Det fremkommer også at hun opplever at dagens samfunn er mer komplekst og hektisk enn tidligere, hvor mennesker i dag har stor frihet til å ta egne valg og få innflytelse i samfunnet. Hun betrakter derfor religions- og etikkfaget som samfunnsnyttig med tanke på at elevene skal få innblikk i og ta stilling til ulike problemstillinger, dilemmaer og samfunnsrelaterte spørsmål. Det kan også tyde på at hun oppfatter at dette vil forberede elevene på en aktiv samfunnsdeltakelse der de selv er bevisste egne verdier og meninger.

I hvilken grad religions- og etikkfaget oppleves som betydningsfullt for elevenes holdningsdannelse på både individ- og samfunnsnivå er svært interessant og helt sentralt for oppgavens problemstilling. Funnene tilsier at faget oppleves som viktig og aktuelt for alle informantene og dette erfares på ulike måter. Det som kommer tydelig frem er hvordan faget kan ha en positiv innvirkning på elevenes personlige utvikling. Det kommer også frem at faget i dag muligens har et annet formål og en annen «samfunnsnytte» enn tidligere, ettersom

samfunnet har forandret seg på mange ulike områder. Det understrekes for eksempel av flere av informantene at Norge i dag er et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Faget handler jo blant annet om menneskers ulike livssyn, tro og verdier – noe som påpekes å være viktig for elevene å få innblikk i og å diskutere. Det oppleves derfor som et «brennaktuelt» fag i dag av informantene, fordi et velfungerende samfunn betraktes som å være avhengig av en gjensidig forståelse blant alle samfunnsmedlemmene. Det kan også tyde på at faget oppleves som særdeles viktig for elever i videregående skole, ettersom de er i en alder hvor identitetsdanning er viktig og modningsnivået gjør dem i stand til å være mer åpne og faglig reflekterte, slik at de kan bli mer bevisste og utrustet til å kunne delta i samfunnsdebatten.

## 4.11 Oppsummering

Det kommer frem i intervjuene at informantene opplever en stor tidsnød i religions- og etikkfaget. De virker i hovedsak fornøyd med fagets innhold, men omfanget gjør at de får for liten tid til å undervise på den måten de selv opplever som optimalt med tanke på arbeidet med elevenes holdningsdannelse. Flere hentyder at tidsnøden kan føre til ulike prioriteringer som blant annet kan ha innvirkning på at enkelte tema utelukkes og at dialog og diskusjon nedprioriteres i undervisningen. Dette oppleves som å ha en negativ betydning for elevenes holdningsdannelse.

Informantene hentyder også at faget gir stor makt og valgfrihet til læreren. Dette oppleves som tillitsvekkende, men setter krav til den kompetente og profesjonelle læreren. Valgfriheten fører også til ulike tolkninger, valg og prioriteringer, som igjen kan lede til at det holdningsdannede aspektet nedprioriteres og at elevene får ulikt undervisningsgrunnlag.

Kunnskap og holdninger forstås som to sammenflettede enheter, ifølge de fleste informantene. En gjentagende oppfatning er at holdningene dannes og endres ved økende kunnskap. Selve holdningsdannelsen beskrives som en prosess læreren må legge til rette for og som elevene «øver på» via en bevisst og aktiv samhandling i klasserommet. Prosessen og samhandlingen beskrives gjerne som en dialog, samtale eller diskusjon. Ifølge informantene er læreren en viktig nøkkel for elevenes utvikling av forståelse, som henger sammen med dannelsen av toleranse og respekt. Læreren må legge til rette for dialog i klasserommet og møte elevene

med alvor og åpenhet og med de holdningene de selv ønsker å fremme hos elevene. Det oppleves som nyttig å ta utgangspunkt i elevenes ulike tro og livssyn når det kommer til å skape forståelse for de som tenker annerledes. Noen av lærerne betrakter derimot kunnskap og holdninger som to separate enheter, hvor ulike deler av religionsfaget eller undervisningsmetoden får innvirkning på enten kunnskaps- eller holdningsdannelsen til elevene.

Toleranse og respekt betraktes som viktige og positive holdninger som faget skal fremme. Toleranse beskrives som en slags aksept av andre mennesker, ulike meninger, livssyn og tro. Begrepene brukes og tolkes forskjellig av informantene, men oppleves likevel som sentrale begreper i tilknytningen til holdningsdanning i faget. Dersom elevene ikke får innblikk i hvorfor noen tenker annerledes kan det føre til fordommer og muligens mangel på respekt og toleranse, ifølge informantene.

Det som gjør religions- og etikkfaget unikt med tanke på betydningen det har for elevenes holdningsdanning er ifølge informantene at det tar opp vanskelige spørsmål, dilemma og problemstillinger som blant annet handler om livssyn, etikk, identitet, verdier og tro. Temaene som dukker opp er svært personlige og sårbare, og betraktes av informantene som viktige og sentrale for elevenes modningsprosess, identitet og samfunnsdeltakelse. Informantene er også opptatt av å bevisstgjøre elevene om medias fremstilling av religioner og livssyn, for å demonstrere medias makt til å skape fordommer ved å gi et ufullstendig bilde av virkeligheten. De betrakter det som deres oppgave å formidle religioner og livssyn på et nivå som er mer faglig korrekt enn det de kanskje får høre hjemme blant ufaglærte eller i media.

Informantene opplever også at elevene besitter fordommer, har dårlige holdninger og viser mangel på respekt og toleranse. Dårlige holdninger kommer gjerne til uttrykk gjennom elevenes eget engasjement og utspill om enkelte tema i klasserommet. Dette oppleves som et vanskelig forhold i undervisningen, samtidig som det understreker fagets nødvendighet og religionslærerens ansvar for å sette i gang en prosess med en intensjon å endre disse holdningene. I noen tilfeller handler det imidlertid mer om en mangelfull forståelse og ikke nødvendigvis om dårlige holdninger, ifølge informantene.

Sentrale forutsetninger og elementer i holdningsdannelsen handler ifølge informantene om å prioritere undervisningsaktiviteter som dialog, samhandling og «den gode samtalen». Deler av holdningsdannelsen handler om at elevene skal få en ny forståelse, utvide perspektiver, bli mer bevisst omkring egne meninger og holdninger – og å møte andre med toleranse og respekt. I tillegg knyttes holdningsdannelsen i faget opp mot at læreren selv må utøve respekt og toleranse ovenfor elevene sine, slik at det etableres et åpent og trygt klassemiljø som igjen kan igjen legge fundamentet for en aktiv og fruktbar dannelsesprosess. En dannelsesprosess med mål om toleranse og respekt er avhengig av at læreren har tilstrekkelig med kompetanse om fagets ulike tema, samt at hun er profesjonell og tolker læreplanen etter bevisste øyne.

Til tross for tidsnød, ulike tolkninger, utfordringer med rammeverk og mangel på kompetanse, oppfattes religions- og etikkfaget som et betydningsfullt fag og som en særdeles viktig arena for elevenes holdningsdannelsen i det flerkulturelle samfunnet. Her møtes ungdommer med ulike bakgrunner og oppmuntres til å diskutere aktuelle, vanskelige, sårbare og omdiskuterte tema. Ifølge flere av informantene bidrar religionsundervisningen derfor også til å ruste elevene til å delta i samfunnsdebatten. Både når det gjelder å få innblikk i kunnskap og holdninger til mennesker og samfunnets utvikling, og til å kunne møte andres meninger i en dialog med respekt og toleranse. Religionsfaget ansees altså av informantene som en viktig bidragsyter i elevenes personlige utvikling og holdningsdannelsen med tanke på å bli mer bevisst fordommer, identitet, perspektiver, relasjoner og verdier. I tillegg oppfattes fagets tema og metoder som et nyttig verktøy for å utruste elevene til å kunne møte samfunnsdebatten med et bevisst, reflektert og konstruktivt blikk.

## 5 Drøfting

Problemstillingen i denne studien handler som sagt om å finne ut hvilke erfaringer og oppfatninger religionslærere har av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Datainnsamlingen har gitt mange interessante funn og for å svare på oppgavens problemstilling vil jeg nå drøfte oppgavens datamateriale i lys av aktuell teori.

### 5.1 Holdningsdannelse: et mål, et valg og en prosess

Religions- og etikkfaget skal i følge læreplanen gi elevene kunnskapsdannelse og holdningsdannelse. Holdningsdannelse fremstår altså som en sentral del av fagets formål (Læreplan i religion og etikk 2008). I presentasjonen av materialet kom det spesielt frem to områder som kunne være utfordrende for lærerens dannelsesoppdrag i faget. Først og fremst er det ikke lagt noen spesifikke føringer om hvordan holdningsdannelsen skal foregå, og dette fører til at lærernes individuelle tolkninger og vektlegging av dette målet vil få betydning for hva som faktisk skjer i praksis. I tillegg er det ingen spesifiseringer i læreplanen om hva holdningsdannelse faktisk er og skal bety for undervisningen. Mangel på spesifiseringer og at det ikke foreligger noen føringer om hva holdningsdannelse betyr eller hvordan den skal foregå, gir altså lærerne en stor valgfrihet til tolkning, utvalg, metoder og prioriteringer når det kommer til elevenes holdningsdannelse i faget. Uklarhet oppleves altså som en stor utfordring.

Valgfriheten stiller store krav til den profesjonelle og kompetente læreren, ifølge informantene. Med dette menes at det foreligger en stor tillit til læreren med forventinger om at læreren er profesjonell i sitt arbeid og har god nok kompetanse til å innfri læreplanens formål om holdningsdannelse. Flere av informantene opplever dette som en positiv mulighet som virker tillitsvekkende, men i studien kommer det også frem at en av informantene opplever at han verken har tid nok eller har god nok kompetanse til å innfri målet om holdningsdannelse. Ifølge Sagberg krever holdningsdannelsen engasjement, innsats, vilje til å lære, dialog og gode forbilder (se kap.2.1.2). Med tanke på at en av informantene opplever at han ikke har tilstrekkelig kompetanse i faget, kan det ifølge Sagbergs perspektiv være



avgjørende for hvordan emner blir presentert, hvordan dialogen føres og om de fremstår som gode forbilder med tanke på holdningene og verdiene de ønsker å fremme.

Flere av informantene opplever tidsnød i faget og at fagets omfang ikke samsvarer med tiden som skal disponeres. Dette går utover ulike deler av undervisningen – også vektleggingen av holdningsdannelsen. Noen opplever at tidsnøden går utover lærernes forberedelsestid til faget, noe som kan tenkes å få innvirkning på undervisningsopplegget og lærernes forkunnskap om ulike tema. I tillegg opplever flere at elevene ikke får tid til å jobbe selvstendig i timene, ettersom selve kunnskapsformidlingen tar sin plass i faget. At informantene opplever at elevene får liten tid til selvstendig læring, har imidlertid ikke nødvendigvis stor betydning for deres holdningsdannelse, ettersom dannelsen av holdninger forutsetter dialog og samhandling med andre, ifølge Asheim og Sagberg (se kap.2.1.1 og 2.1.2).

Den største utfordringen som tidsnøden gir er imidlertid tilfellet hvor en av informantene erfarer at han nedprioriterer arbeidet med elevenes holdningsdannelse, fordi han opplever at det er så mye kunnskap som «skal inn». Her ligger utfordringene både i tidsnød, lærerens læreplankritikk og valgfriheten, siden han rett og slett utelater å vektlegge arbeidet med elevenes holdningsdannelse. I lys av denne erfaringen kan det tyde på at religions- og etikkfaget får en liten betydning for elevenes holdningsdannelse, ettersom det nedprioriteres i undervisningen. En konsekvens av rammebetingelsenes utfordringer, er altså at formålet om holdningsdannelse praktiseres og realiseres i svært ulik grad i religionsundervisningen. Og i enkelte klasserom er det ikke en del av undervisningen i det hele tatt.

Valgfriheten og det store tolkningsrommet som er gitt lærerne kan altså oppleves som noe positivt, men også som en utfordring. Denne opplevelsen samsvarer med Kvammes analyser om noen av utfordringene ved dagens læreplan. Ifølge Kvamme kan det som gjerne ansees for å være et gode for læreren, mer tolkningsrom, valg og frihet i undervisningsopplegget, også bli til en stor utfordring både for læreren og eleven. Konsekvensene blir blant annet at det vil foregå ulik disponering og praksis av faget, som igjen vil gi utslag i ulike undervisningsgrunnlag for eleven, ifølge Kvamme (se kap.1.3 og kap.1.3.1). Uten å generalisere ved å si at disse utfordringene er gjennomgående for alle religions- og etikkfagere, vil samsvaret mellom Kvammes analyse og informantenes erfaringer kunne bidra til å underbygge informantenes troverdighet omkring dette temaet. Informantenes to hovedutfordringer omkring fagets rammebetingelser og formålets uklarhet kan altså få stor

innvirkning på hvordan informantene erfarer og opplever fagets betydning for elevenes holdningsdannelse.

Som nevnt kan praksisen omkring elevenes holdningsdannelse være påvirket av lærernes individuelle tolkninger av begrepet. I denne studien foreligger det to ulike oppfatninger om hva som menes med at faget skal gi kunnskapsdannelse og holdningsdannelse. Noen av informantene betrakter kunnskap og holdninger som to uavhengige enheter, hvor ulike deler av religions- og etikkfaget eller ulike undervisningsmetoder fører til enten kunnskap eller holdninger. En slik forståelse kan minne om Sagbergs beskrivelse av dannelsens ulike begreptolkninger. Han mener at noen forstår dannelse som et visst nivå av kunnskap, mens andre tolker det som en prosess (se kap.2.1.2). I denne studien forstår de aller fleste av informantene dannelse som en prosess, ved at de ser på begrepene som to sammenflettede enheter som er i en vekselvirkning med hverandre. Holdningene dannes dermed via en prosess, ved at de etableres og endres kontinuerlig ved ny kunnskap. Koblingen mellom kunnskap og holdninger kan også sees i samsvar med Asheims beskrivelse av begrepet holdninger, nemlig at det knytter en bro mellom kunnskap og etikk til moralsk handling (se kap.2.1.1).

Religionslærernes tolkninger av kunnskap og holdninger vil kunne få stor innvirkning på undervisningen i praksis. At noen for eksempel ikke betrakter begrepene som en helhet, men knytter elevenes holdningsdannelse opp mot spesielle tema i faget, kan muligens si noe om hvordan de betrakter elevenes læring. Kunnskapsdelen eller «fakta» som er et begrep flere av informantene bruker om dette, beskrives mer som en slags fastsatt og statisk kunnskap som skal overføres til elevene, mens holdningsdelen derimot knyttes opp mot å diskutere etiske tema og spørsmål som det ikke nødvendigvis finnes ett riktig svar på. Det kan altså se ut til at lærernes syn på læring har innvirkning på hvordan de forstår kunnskapsdannelse og holdningsdannelse i faget. Dette er et interessant aspekt ettersom ulike oppfatninger om elevenes læring kan få betydning for lærernes tolkning og praksis.

De fleste informantene tolker likevel kunnskap og holdninger som to begreper som er i vekselvirkning med hverandre i undervisningen, og de betrakter holdningsdannelse som en prosess. Selve prosessen oppfattes som noe læreren må legge til rette for og som elevene må «øve på» i en aktiv samhandling med lærer og andre elever. Denne prosessen og samhandlingen beskrives gjerne som en dialog, samtale eller diskusjon. At informantene

knytter dannelsen av holdninger opp mot dialog, samhandling og prosess, kan sees i lys av både Sagbergs beskrivelse av danning som en prosess og mot Asheims beskrivelse av holdninger som et relasjonelt begrep, ved at det er noe man har til noe eller noen (se kap.2.1.1 og 2.1.2). Holdninger er derfor ikke noe man overfører eller lærer bort til andre, uten at det kommer til uttrykk på et eller annet vis og vil prege atferd og moralsk handling. Ifølge Sagberg krever også danning i dagens samfunn en evne til å forstå seg selv og andre i møte mellom ulike kulturelle og religiøse tradisjoner og verdsett (se kap.2.1.2).

Selv om de ikke uttrykker det eksplisitt kan det tyde på at informantene også innlemmer et element av «ferdigheter» til kunnskap og holdninger i holdningsdannelsen. De påpeker at man må «øve» på holdningsdannelsen, noe som jeg ikke oppfatter som at man for eksempel skal «øve» på bestemte holdninger, men heller det å skulle «øve» på selve dannelsesprosessen gjennom å utvikle ferdigheter som gjør en bedre rustet til å kunne føre en konstruktiv dialog, diskusjon og samtale. Som nevnt i kapittel 1.1 knytter Europarådet forståelse for religioner og livssyn til arbeidet med flerkulturell forståelse. I tillegg betrakter de både kunnskap, forståelse og holdninger som tre sammenflettede enheter. De hentyder altså at forståelsen krever en form for kunnskap, men også visse holdninger og ferdigheter som igjen kan øke en selvbevissthet og muliggjør en dialog på tvers av religioner og livssyn (se kap.1.1). I lys av informantene og Europarådets forståelse, kan det altså tyde på at holdningsdannelsen oppfattes som en prosess hvor man utvikler holdninger og ferdigheter, basert på mer kunnskap og en dypere forståelse.

«Ekte» verdier og holdninger skilles i fra meninger ifølge Asheim, ved at det inkluderer følelser omkring etiske tema knyttet til moralsk handling (ibid.). At elevenes «ekte» holdninger kommer til uttrykk ved etiske temaer og moralsk handling, kan sees i lys av læreplanens kobling mellom fagets innhold og formålet om holdningsdanning. Faget byr på vanskelige temaer, dilemmaer og problemstillinger og det kan tenkes at formålet er å skape et «ekte» følelsesmessig engasjement omkring disse temaene som en del av holdningsdannelsen. I dette perspektivet kan altså fagets todeling av kunnskapsdanning og holdningsdanning tyde på at det ikke bare er kunnskap og meninger som skal dannes i faget, men at eleven skal ta stilling til ulike temaer og dilemmaer som krever moralske handlingsvalg.

Ifølge Asheim dannes holdninger med bakgrunn i forventninger (se kap.2.1.1). For en religionslærer kan dette i praksis tyde på at læreren må møte elevene med de holdningene hun

selv vil fremme og ønsker at elevene ha. En av informantene er også inne på dette når hun snakker om å gjøre elevene åpne og mottagelige for diskusjon og dialog. Hun hentyder det oppleves som nyttig for holdningsdannelsen dersom hun møter elevene med åpenhet, nysgjerrighet og undring fremfor kritikk og forsvar. Denne beskrivelsen understreker også hennes forståelse av dannelse som en prosess, ved at holdninger og verdier ikke er en statisk kunnskap som hun kan overføre til elevene.

Selve dannelsesprosessen er imidlertid ikke verdinøytral, ifølge Sagberg, men gir uttrykk for hva som oppleves som å være et godt menneske (se kap.2.1.2). I religions- og etikkfaget er spesielt toleranse og respekt nevnt som positive holdninger man ønsker å fremme i faget. Dette betyr i praksis at lærerne ikke bare skal legge til rette for en dannelsesprosess, men det skal ligge visse verdier og holdninger til grunn i samhandlingen og prosessen. Toleranse og respekt er vanskelige og kontekstbetingede verdier som er utfordrende å diskutere, og informantenes forhold til disse to begrepene vil jeg komme tilbake til senere. At dannelsen ikke er verdinøytral bringer frem det som kan tolkes som dannelsens paradoks. På den ene siden ønsker man at elevene skal ha frihet til å ta selvstendige, moralske handlingsvalg – men samtidig foreligger det en føring omkring hva som betraktes som gode og dårlige holdninger og verdier. Ifølge Asheim forutsetter dannelsen en erkjennelse av at noe er godt og riktig- og noe ikke er det. Men hva om elevene ikke vedkjenner seg de holdningene og verdiene som faget ønsker å fremme på fagets eller lærerens prinsipper? Blir da holdningsdannelsen i faget et mislykket prosjekt?

Til nå har det kommet frem at hvorvidt holdningsdannelsen vektlegges og realiseres i praksis i religions- og etikkfaget, er veldig variert – og litt uvisst. Det er tydelig at alle informantene betrakter holdningsdannelsen som en svært viktig del av faget, men de opplever samtidig at det er et utfordrende mål med tanke på at det foreligger mangel på spesifiseringer av begreper, stort rom for ulike læreplantolkninger, tidsnød, stor valgfrihet i undervisningsopplegg og mangelfull kompetanse. Er dette tegn på at rammebetingelsene blir for utfordrende og at formålet om holdningsdannelsen blir for uklart, slik at det blir holdningene som glipper i religions- og etikkfaget?

Toleranse og respekt betraktes som nevnt som sentrale holdningsmål i læreplanen. Når informantene snakker om holdningsdannelsen nevner de også begrepene respekt og toleranse

som sentrale verdier de ønsker å fremme i faget. Men hvordan forstår de disse begrepene og kan de egentlig måles?

## 5.2 Toleranse og respekt – uoppnåelig mål?

Ifølge læreplanen skal faget føre til gjensidig toleranse i dagens flerreligiøse og flerkulturelle samfunn og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder (Læreplan i religion og etikk 2008). Toleranse og respekt kan her betraktes som å være sentrale fredsnøkler i det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet. I lys av religionsfaget som et holdningsdannende fag med mål om økt toleranse, kan det tyde på at det er religionslæreren som må vurdere toleransens innhold, formål og grenser. Kritikerne av den moderne toleranseforståelsen hevder at det ikke finnes en universell teori om toleranse som er gjeldende i alle situasjoner (se kap.2.2.1). Så på hvilket grunnlag skal lærerne avgjøre om elevenes toleranseforståelse og -grenser, er i tråd med fagets formål om gjensidig toleranse i dagens flerreligiøse og flerkulturelle samfunn? Hvordan og på hvilket grunnlag skal de bestemme hva som skal aksepteres og ikke aksepteres? Er toleranse et uoppnåelig mål i religions- og etikkfaget?

Informantene bruker begrepene aktivt når de snakker om gode og dårlige holdninger, men ikke alle sier konkret om hva de egentlig mener og hvordan de forstår og skiller begrepene. Et interessant funn er likevel at noen av informantene plasserer begrepene i et slags hierarkisk verdinivå. Toleransebegrepet beskrives da gjerne som en slags aksept av andre mennesker, ulike meninger, tro og livssyn. Toleranse beskrives også som å tilpasse seg andre mennesker, som innebærer at man ikke snakker nedlatende om andre. Toleranse som aksept og tilpasning til andre mennesker, samsvarer med Afdals forenklete tolkning av begrepet. Det handler da om å akseptere andres rett til andre meninger og levemåter, men innebærer ikke nødvendigvis en anerkjennelse og *respekt* for ulikhetene (se kap.2.2). Å betrakte toleranse som en positiv verdi og at man aksepterer andre, høres veldig fint og harmonisk ut. Men vil det å forstå toleranse som aksept kunne føre til økt forståelse på tvers av ulikheter? Og hvor går grensen for hva som skal aksepteres – og hvem bestemmer det?

De fleste informantene hentyder altså at de betrakter toleranse som aksept og tilpasning til andre, men de er samtidig utydelige på hva de betrakter som uttrykk for elevenes mangel på toleranse i undervisningstimene. Dette understreker toleransebegrepets utfordring ved at det er et vanskelig, relasjonelt og kontekstbetinget begrep å forholde seg til. Informant Mari forstår toleranse som en form for aksept i likhet med de fleste informantene, men hun viser også til konkrete episoder hvor hun opplever at elevene uttrykker mangel på toleranse. Hun peker for eksempel på situasjoner hvor noen av hennes elever snakker nedlatende om andres tro, livsstil og livssyn, samt at de sier at de ønsker å utføre voldshandlinger mot noen som de er uenige med, her med homofili som eksempel. Elevenes utspill viser i følge Mari en mangel på toleranse. Med tanke på toleransens grenser hentyder hun at man gjerne kan mene hva man vil og gjerne være uenig med andre, men dersom man diskriminerer den andre med nedlatende ord eller handling – da er man ikke tolerant.

Å diskutere denne grensesettingen med elevene, som handler om hva man bør tenke, si og gjøre, er ifølge Mari en sentral del av elevenes holdningsdannelse. Selv om Mari har et godt poeng i at det er viktig å diskutere toleransens rammer og grenser med elevene, kan det likevel tenkes at denne problemstillingen ikke kan løses ved en klasseromsdiskusjon. Maris eksempler viser nemlig til problemstillingen omkring toleransens grenser i ulike kontekster og på ulike grunnlag. Mari har satt noen grenser for hva hun mener er mangel på toleranse, men ifølge Asheim blir det stadig et større brytningsfelt mellom ideologier og kulturer som ikke fører samme tale. Holdningene styres da av «store» fortellinger som bunner i en virkelighetstolkning som er innvevet i de «små» fortellingene og er preget av erfaringer i vår miljøbakgrunn (se kap.2.1.1). Dette er en interessant innfallsvinkel ettersom elever i Maris klasserom som har ulik kulturell bakgrunn og religiøs overbevisning, uttrykker holdninger som kan tolkes som både gode – og dårlige, alt etter hvilken ramme og bakgrunn holdningene vurderes i. I eksempelet om homofili som ble beskrevet av Mari, kan det for eksempel tenkes at homofili i noen kulturer ikke skal tolereres og aksepteres. Asheims beskriver dette som den eksistensielle livsretningens tilknytning til holdninger, og perspektivet belyser utfordringene omkring toleranseforståelsen og grensene for hva som skal tolereres.

I lys av det tidligere spørsmålet mitt om det å forstå toleranse som aksept kan føre til økt forståelse på tvers av ulikheter, vil det være mulig ifølge Maris uttalelser. I lys av noen av eksemplene hennes om dette hentyder hun at ved å bruke elevenes egen tro, livssyn og kultur som bakgrunn for å forklare og å utvide elevenes perspektiver, så vil det være mulig å kunne

oppnå toleranse og aksept- samt en større forståelse. Som et verktøy for å jobbe mot en større forståelse, opplever hun det som nyttig å basere diskusjonen og temasamtalen om elevenes unike bakgrunner, kulturer, historie og religioner – både det som er forskjellig og det de har til felles. På den måten får de en større selvbevissthet og får utvidet perspektivene sine, som igjen kan føre til større forståelse. Denne erfaringen samsvarer med flere av informantenes kobling mellom kunnskap og holdninger, ved at de betrakter kunnskap som en forutsetning for å bryte ned fordommer for å få en positiv holdningsendring. I tillegg samsvarer deler av Maris erfaringer og opplevelser med Gadamer's teori omkring forståelse i kulturmøter. Gadamer har derimot en noe mer absolutt teori og konklusjon enn Mari, ettersom han mener det er fullt mulig å oppnå en fullstendig forståelse, dersom alle forutsetningene for en konstruktiv dialog er tilstede i kulturmøter. Noen av forutsetningene til Gadamer handler om at partene i dialogen har selvinnsikt og er selvbevisst egen bakgrunn, kultur, historie og fordommer, og kan altså tolkes som å være i tråd med Maris erfaringer (se kap.2.4.1). Mari opplever derimot at det ikke er sikkert at det er mulig å forstå noen fullt og helt, men at man da likevel kan tolerere dem. Dette synspunktet vil jeg nå drøfte videre i sammenheng med forståelsen av og skillene mellom respekt- og toleransebegrepet.

Toleranse brukes ofte i sammenheng med respektbegrepet av informantene. Begrepene har også en tendens til å bli brukt litt ukritisk og beskrives gjerne som store og synonyme ord. Likevel kan det tyde på at noen av informantene vedkjenner seg noen skiller. Respektbegrepet beskrives blant annet som å innebære en slags forståelse og anerkjennelse for andres meninger. Denne tolkningen samsvarer også med Ankers funn i hennes avhandling, hvor informantene forstår respekt som noe mer aktivt enn toleranse (se kap.2.1.1 og kap.2.3). I likhet med Asheim knytter også Anker respektbegrepet til både holdning, handling og til kunnskap (ibid.). Informant Mari har noen spesielt interessante synspunkter omkring dette. Hun mener at en økt forståelse av andre mennesker, vil øke sjansen for å respektere dem. Likevel påpeker hun som nevnt at det ikke er sikkert det er mulig å forstå andre mennesker fullt og helt, men at du da likevel kan akseptere – og tolerere dem. Her kommer det frem hvordan Mari skiller toleranse- og respektbegrepet ved å plassere dem på ulike nivåer. Respektbegrepet settes her på et høyere nivå som innebærer en forståelse og forutsetter en større ferdighet. Ifølge Mari innebærer og forutsetter altså respekt en forståelse, men dersom man ikke forstår kan man likevel akseptere og tolerere andre menneskers meninger og levemåter. Dette er interessante og filosofiske tanker omkring verdier, moral og etikk som Mari løfter opp på et slags metanivå. Kan vi virkelig forstå andre mennesker? Kan vi

respektere andre uten at vi egentlig forstår dem? Hvordan kan vi egentlig forstå andre, dersom vi er helt uenige? Og hvordan skal en elev klare å nå målet om respekt, dersom det faktisk ikke er mulig for han eller henne å forstå? Som nevnt har læreplanen et mål om økt respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder (Læreplan i religion og etikk 2008). Og ja, vi kan alle ønske en større grad av respekt, men i likhet med Mari, kan det være vanskelig å tenke seg hvordan en skal respektere en tanke eller idé som man er helt uenig i.

I lys av det filosofiske spørsmålet om hvorvidt vi mennesker virkelig kan forstå hverandre, er det igjen interessant å vise til H. Riis' avhandling som baseres på Gadammers teorier omkring dialogen som en sentral del av forståelsens forutsetninger. Ifølge Gadammers perspektiver vil det som nevnt være mulig å forstå andre mennesker dersom partene i dialogen er bevisst egne fordommer, historie og tradisjon som man bærer med seg som en følge av dette. Likevel påpeker Gadamer at det er umulig å være nøytral i kulturmøter og tre utover vår egen forståelse for så å forstå den andre fra hans ståsted (se kap.2.4.1). Informant Mari har noen motstridende tanker omkring dette, for hun mener at det kan være vanskelig å trå ut og se på sin egen tro på lik linje med alle andres. Hvis man likevel klarer det, da er man på et høyt nivå i faget ifølge Mari. Hun sier altså at det ikke er sikkert at man klarer fullt og helt å forstå den andre, men dersom man klarer det, da vil man kanskje respektere han eller henne og oppnå det som kan tenkes å være høy måloppnåelse. I motsetning til Gadamer, tenker altså Mari at det er mulig å være nøytral i kulturmøter og betrakte andres livssyn med en slags objektivitet, men at det ikke er enkelt og at krever et høyt nivå i faget. Hva Mari anser som et høyt nivå er vanskelig å si, men det tyder i hvert fall på at hun mener at det å ha respekt for andres tro og livssyn krever et større ferdighetsnivå enn når det kommer til det å vise toleranse.

At alle mennesker har deler av en felles historie, er Gadammers nøkkel for at det er mulig å få en fullstendig forståelse for andre menneskers meninger og levemåter (se kap.2.4.1). For Gadamer er dialogen og hvordan - og hva som blir sagt i dialogen- helt avgjørende for forståelsen. Forståelsen kan derimot ikke tvinges fram, men det kreves en selvbevissthet, åpenhet, at parten er likestilte og har en interesse for «saken». Til tross for at denne teorien høres veldig positiv og lovende ut for en flerkulturell forståelse, vil jeg i likhet med informant Mari stille meg litt kritisk til dette perspektivet, i hvert fall til at det er en sikker sak at man kan forstå andre mennesker fullt og helt. Hva med de virkelig store, kulturelle, språklige og religiøse forskjellene i verden og i et flerkulturelt klasserom? Fagets formål er blant annet at elevene skal ha respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder. Men kan en



muslim og ateist virkelig forstå og respektere hverandre eller kan det kun foreligge en form for aksept og toleranse når forskjellene blir for store?

Det kommer tydelig fram både i lys av teori og informantenes utspill, at toleranse og respekt er verdiladete holdninger som er vanskelige å forholde seg til. De er vanskelige å diskutere fordi det foreligger svært mange ulike forståelser og tolkninger omkring begrepene betydning, bruksområder, grenser og innhold. Læreplanen beskriver begrepene som sentrale verdier for elevenes holdningsdannelse, men sier ingenting konkret om hva som menes med å ha respekt og å vise toleranse. Så hvordan skal religions- og etikk lærerne egentlig forstå formålet? Informantene beskriver begrepene som sentrale verdier de ønsker å fremme i faget, men kun et fåtall sier noe om hva de egentlig mener med det og hvordan de skiller begrepene. Hvordan kan noe som oppleves som svært sentralt og viktig i faget, likevel være så uklart i mening og handling? Peker alt dette i retningen av at målet om dannelse av toleranse og respekt i religions- og etikkfaget er et uopnåelig mål?

Både i lys av teori og informantenes forståelse kan det virke som det er «letterere» å oppnå et nivå av toleranse enn det er å oppnå et nivå av respekt. Denne forskjellen ligger jo også i det rent lovmessige, ved at man i den liberale staten med loven i hånden kan påby toleranse (se kap.2.2.1). Respekt betraktes derimot av informantene som en mer krevende holdning å innarbeide og praktisere. Dersom respekt innebærer en form for forståelse slik informant Mari påpeker, krever denne forståelsen ifølge Gadamer en konstruktiv dialog, samt en stor innsats med bestemte forutsetninger til stede (se kap.2.4.1). Som Anker også påpekte i sin avhandling, vil mennesker alltid kreve respekt på ulike grunnlag (se kap.2.3). Dette aspektet kan også tenkes å gjelde toleransebegrepet, men respekt kan da gjerne betraktes som noe vi må kjempe for å få på egen hånd.

Holdningsdannelse, toleranse og respekt er store ord som informantene er opptatt av og snakker varmt om. Likevel har de møtt på store utfordringer når det kommer til å arbeide rent praktisk med holdningsdannelse. Så, er det egentlig bare ord uten handling? Jeg vil drøfte denne utfordringen i det neste temaet.

### **5.3 Fra ord til handling**

I noen tilfeller kan det tyde på at holdningsdannelse, toleranse og respekt blir stående som store ord uten handling. Alle informantene mener at holdningsdannelse er viktig, men ikke alle prioriterer det i undervisningen eller har et bevisst forhold til det. Likevel opplever og erfarer noen av informantene at det er en sentral del av deres undervisning, og de viser til ulike eksempler i fra klasserommet. Dialog, samtale og diskusjon er gjentakende aktiviteter som påpekes som sentrale for holdningsdannelsen og betraktes som nødvendige for å engasjere elevene omkring fagets ulike tema. Som tidligere nevnt kommer menneskers «ekte» verdier og holdninger til uttrykk gjennom atferd og moralsk handling, ifølge Asheim (se kap.2.1.1). Elevens oppriktige holdninger kan i dette perspektivet betraktes som noe relasjonelt som må uttrykkes i samhandling med andre, og ikke for eksempel som en mening om et tema skrevet ned på et prøvepapir. Informantenes metoder som dialog, samtale og diskusjon, kan i lys av denne teorien betraktes som sentrale samhandlings-, aktivitets- og relasjonsmetoder hvor elevenes «ekte» verdier og holdninger kan komme til uttrykk. Dialog som en sentral del av dannelsesprosessen, samsvarer også med Asheims beskrivelse av språkets betydning for hva som styrer våre holdninger og for hvilke holdninger som forventes (ibid.).

Informantene hadde litt vansker med å beskrive elevenes konkrete ytringer og respons i form av gode eller dårlige holdninger. Dette understreker problemet ved spørsmålet jeg stilte i temaet ovenfor, nemlig om det faktisk er mulig å måle elevenes holdninger og uttrykk for respekt og toleranse. Et interessant funn ved denne problemstillingen er hvordan informantene beskriver hvordan de selv praktiserer dialog, diskusjon og samtale som en del av dannelsesprosessen og hvordan de forholder seg til elevenes holdninger. En av informantene valgte å beskrive forskjellige episoder fra undervisningen hvor noen av elevenes holdninger kom til uttrykk. Her kom det frem ulike forutsetninger og metoder som flere av informantene mente var viktige og nyttige for dialogen og holdningsdannelsen. Først og fremst oppleves det som viktig å ta tak de de temaene og problemstillingene som elevene selv ønsker å diskutere, ettersom de kommer fra et indre og oppriktig engasjement. Denne erfaringen samsvarer både med Sagbergs beskrivelse av dannelsens forutsetninger og med Gadamer's beskrivelse av en konstruktiv dialog. Ifølge Sagberg forutsetter dannelsen en vilje til å lære, det må altså foreligge et indre engasjement for å lære. Og ifølge Gadamer krever en konstruktiv dialog en interesse for saken (se kap.2.1.2 og kap.2.4.1).

At læreren skal kunne være fleksibel og spontan til å gripe den ikke planlagte diskusjonen, stiller store krav til den profesjonelle og trygge læreren som kan sette målet om elevenes holdningsdannelse fremfor egen forhåndsbestemte plan for undervisningen. I tillegg til å behandle elevenes impulsive utspill, som gjerne oppleves som vanskelige og sårbare tema å diskutere av informantene, kommer det også frem at lærerens håndtering av elevenes utspill, respons og holdninger kan ha innvirkning på det som oppleves som en fruktbar dannelsesprosess. For eksempel opplever informant Mari at lærerens imøtekommelse og behandling av elevene og deres utspill har en betydning for hvorvidt elevene blir åpne for å diskutere ulike meninger og perspektiver, i stedet for at de går i angreps- og forsvarsposisjon. At læreren møter elevene med alvor og åpenhet omkring deres holdninger, oppleves altså som en viktig forutsetning for dannelsesprosessen. Denne erfaringen samsvarer også med deler av Asheims beskrivelse av holdninger, nemlig at de dannes og vedlikeholdes gjennom gjensidige forventninger (se kap.2.1.1). Ved at læreren viser respekt og toleranse ovenfor alle elevene selv når ytringene er problematiske, kan derfor i dette perspektivet fungere som et godt utgangspunkt for at elevene selv imøtekommer læreren og andre elever med de samme holdningene.

Hvordan og hvorvidt elevene er engasjerte i faget hviler altså ifølge informantene på den profesjonelle og kompetente læreren, men det kommer også opp et annet aspekt omkring dette. Informant Gunnar tenker at det kan foreligge regionale forskjeller når det kommer til hvordan og hvorvidt elevene uttrykker sine holdninger og engasjerer seg omkring ulike tema. Dette utspillet kan tolkes som at vil det kunne foreligge et større engasjement om tro og livssyn i klasserom med en tydelig religiøs majoritet. At det foreligge regionale forskjeller når det kommer til hvorvidt elevene uttrykker deres personlige holdninger, er et interessant aspekt i lys av Asheims teori. Ifølge Asheims perspektiv er elevenes «ekte» holdninger noe annet enn deres meninger ettersom holdningene er nedfelt i menneskers personlighet og kommer til uttrykk i atferd og moralsk handling (se kap.2.1.1). Betyr dette at holdningsdannelse i religions- og etikkfaget blir en mer fruktbar prosess i klasserom som har en tydelig og religiøs majoritet?

I lys av alle informantenes utspill om elevenes ytringer og holdninger, er det interessant å se etter om det er noe hold i dette spørsmålet. Uten å generalisere, trekke sammenhenger og slutninger kommer det likevel fram i denne studien at informantene som underviser klasser med en tydelig religiøs majoritet, har lettere for å vise til dannelsesprosessen i praksis- og å

eksemplifisere elevenes ytringer og holdninger med elevenes engasjement. Men selv om denne studien viser til mulige, regionale forskjeller i elevenes personlige engasjement og ved det som oppleves som uttrykk for «ekte» holdninger, kan disse erfaringene tenkes for eksempel å peke på forskjeller i mer eller mindre trygge klassemiljø. Ja, det kan gjerne tenkes at bevisste og religiøse elever muligens vil kunne ha et større engasjement om ulike tema, men det kan også tenkes at dette engasjementet også kan ha bakgrunn i et trygt og åpent klassemiljø med en profesjonell- og relasjonsorientert lærer i spissen.

I dette temaet har informantenes praksis rundt formålet om holdningsdannelse stått i sentrum. Det har blant annet kommet frem i tidligere tema at i noen tilfeller glipper dette formålet, til tross for store ord og ønsker om formålet betydning og viktighet. Informantene som viser til deres praksis av holdningsdannelsen, viser først og fremst til lærerens avgjørende rolle i prosessen. Det kommer også fram at regionale forskjeller oppleves av betydning for elevenes engasjement i faget, men først og fremst gjenkjennes et trygt klassemiljø som en sentral faktor for holdningsdannelsen i informantenes utspill og beskrivelser. I det neste temaet drøftes informantenes forståelse av fagets betydning, særposisjon og «brennaktualitet» når det kommer til elevenes holdningsdannelse i dagens samfunn.

## **5.4 «Brennaktuell» kompetanse i et flerkulturelt samfunn**

Informantene snakker om fagets betydning for elevenes holdningsdannelse med en stor entusiasme og engasjement, både når det gjelder elevenes personlige utbytte av faget og samfunnsnyten det har. Først av alt erfarer de at faget bringer frem viktige temaer, dilemmaer og vanskelige spørsmål. Temaene som dukker opp uttrykkes som å være annerledes enn i andre fag ettersom de går på menneskers personlige virkelighetsforståelse, livssyn, tro og identitet. Dialogen og diskusjonen dreier seg derfor gjerne om tema som engasjerer og som tidligere nevnt tar elevene gjerne opp emner og problemstillinger som de selv ønsker å diskutere. Temaene som diskuteres handler ofte om hva som er rett og galt og går på elevenes egne verdier. Ifølge Sagberg krever dannelsen en erkjennelse av at noe er godt og noe er riktig og at noe annet ikke er det (se kap.2.1.2). I religions- og etikkfaget skal man altså diskutere hva som er rett og galt, samtidig som skal man erkjenne at noe er galt og riktig.

Holdningsdannelsens paradoks gjør seg altså gjeldende her også, ved at det foreligger visse verdier i diskusjonen om rett og galt som man ønsker at eleven skal erkjenne og danne seg.

Denne problematikken kan også gjenkjennes i alle andre fag ettersom læreplanene og lærebøkene gjenspeiler et bestemt bilde av verden, mennesker og samfunnet og hva man betrakter som riktig og viktig å lære. Demokrati, Henrik Wergeland, Pytagoras og andre verdenskrig er for eksempel valgt ut som pensum og tolket og presentert på en spesiell måte i læreplan og i lærebøker. Det kan altså sies at det foreligger et dannelsesprosjekt og forutbestemte holdninger om ulike tema i alle fag i skolen. Hvorfor er da holdningsdannelsen i religions- og etikkfaget annerledes enn i for eksempel samfunnsfag? I det empiriske materialet er det mulig å gjenkjenne hvorfor informantene opplever at religions- og etikkfaget er i en særposisjon når det kommer til betydningen det kan ha for elevenes holdningsdannelsen. Men faget byr på en stor åpenhet om etiske spørsmål og setter fokus på verdispørsmål, refleksjon, undring og relasjon fremfor to streker under et svar. Eksempler på dette går blant annet ut på at det diskuteres abort, aktiv dødshjelp, ekteskapsinngåelse av homofile og lignende, ifølge informantene. Dette er tema som det egentlig ikke finnes noen rette og gale svar på og som legger opp til undring, refleksjon, debatt og diskusjon om moral, etikk og verdier. Selve dannelsens rolle i religions- og etikkfaget om slike etiske dilemma, handler ifølge informantene om å bli mer bevisst egne verdier, identitet, fordommer og meninger, samt å lære seg hvordan man forholder seg til dem og det man er uenig i. Det handler altså ikke nødvendigvis om hva man mener om rett og galt i en sak, men mer om en personlig prosess og utvikling. Det skal likevel sies at religions- og etikkfaget også inneholder forhåndsbestemte religioner og tema som betraktes som viktig og riktig, og det er viktig å merke seg at holdningsdannelsen ikke er verdinøytral, ettersom toleranse og respekt er nevnt i læreplanen som sentrale og underliggende verdier som man ønsker å fremme i faget.

Ifølge informantene vil fagets ulike tema og etikkspørsmål også forberede elevene på ulike samfunnsdilemma og utruste dem til å delta i samfunnsdebatten. Flere av informantene opplever det også som et spesielt nyttig fag i dagens skole, ettersom vi lever i et flerkulturelt samfunn som er preget av ulike kulturer, verdier og religioner. Flerkulturell kompetanse og å utvikle positive holdninger til hverandre, betraktes derfor som avgjørende for et velfungerende samfunnsliv. Informantenes engasjement rundt tema, samt deres pluralistiske og flerkulturelle samfunnsdiagnose samsvarer med det som allerede er nevnt i innledningen og bakgrunnen for tema (se kap.1.1). Det foreligger nemlig et stort arbeid og mange

prosjekter i Europa om religionskunnskap i skolen, med tanke på forebygging av konflikter og i utvikling av fredelige, demokratiske og flerkulturelle samfunn. Det kan tyde på at informantene er berørt av dette engasjementet, ettersom de betrakter hensikten med faget som å introdusere unge mennesker for et mangfold av posisjoner og debatter basert på gjensidig toleranse og respekt.

I tillegg til at fagets temaer og metoder oppleves å berøre og utfordre menneskers meninger, holdninger og handlinger, betraktes klasserommet som en særskilt god arena for å gi kunnskap - og dannelses ifølge informantene. I skolen møtes ungdommer med ulike bakgrunner og erfaringer, og i religions- og etikkfaget får de den siste «faglige» obligatoriske inputen om verden og om hverandre. Flere av informantene påpeker også at mennesker i dag får kunnskap, samt danner holdninger- og fordommer gjennom media og i hjemmene rundt kjøkkenbordet. Dette perspektivet samsvarer med Asheims beskrivelse av holdningsdannelsens ulike institusjoner og arenaer, ved at holdninger dannes og opprettholdes ved forventinger som er bunnet i sosiale forhold. Asheim viser også til ulike perspektiver omkring holdningsdannelsens ulike instanser, og påpeker blant annet betydningen av språket og menneskers livstolkning. Språket har stor makt ifølge Asheim og kan åpne våre øyne eller gjøre oss blinde eller enøyde (se kap.2.1.1).

At språket, samfunnsdiskursen og hvordan noen taler om noe eller noen kan ha innvirkning på våre holdninger, samsvarer med informantenes oppfatning av media og familiens makt til å påvirke elevene. Ifølge informantene er ikke religionskunnskapen og holdningene som dannes i hjemmene tilstrekkelige og fullstendige for den flerkulturelle forståelsen, ettersom de ofte er preget av et lite reflektert innenfraperspektiv. I tillegg opplever informantene at media har stor makt og innvirkning på hvordan mennesker betrakter hverandre i dag og at dette ofte resulterer i feilaktige bilder, mangelfull forståelse og fordommer. Dette er interessante og aktuelle aspekter, ettersom nyhetsbildet i dag gjerne kan sies å dreie seg ofte om religiøse- og kulturelle konflikter og religiøs ekstremisme. Dersom man får et negativt bilde av religioner gjennom mediene – og gjerne rundt middagsbordet i tillegg, kan det tenkes at religionsfagets formidling og presentasjon av de ulike religionene og livssynene kan være av stor betydning for elevenes holdninger.

I lys av sosiale forhold og språkets makt, er det viktig å merke seg at lærerne også har en «språklig» makt til å påvirke elevenes holdninger i negativ forstand. I tillegg kan også

holdningene til religiøs mangfold i skolen ha betydning for hvordan man virkeliggjør intensjonene som står beskrevet i rammeverk og læreplaner i Norge, ifølge Sagberg (se kap.2.1.2). Lærernes «ekte» holdninger kan altså i dette perspektivet ha betydning for å realisere målet om dannelse av toleranse og respekt for religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder. At lærernes språk og egne holdninger er av stor betydning for realiseringen av holdningsdannelsen i faget, understreker lærernes makt og viktigheten av deres profesjonalitet. Men det kan likevel tenkes at lærernes påvirkningskraft vil være veldig varierende, og at deres kompetanse og profesjonalitet – samt troverdighet og elevrelasjoner, vil spille inn.

Informantene betrakter altså religions- og etikkfaget som å stå i en særstilling når det kommer til holdningsdannelse på en faglig orientert arena som diskuterer religioner, livssyn og tro. Deres utspill kan betraktes som å anerkjenne faget som et potensielt betydningsfullt fag på individ- og samfunnsnivå, ved at elevene kan bli mer bevisst egne meninger, verdier, identitet og fordommer – samt at fagets temaer og metoder kan utruste dem til å møte andres meninger i samfunnsdebatten i en dialog med respekt og toleranse. Dette er store og fine ord om fagets betydning og elevenes holdningsdannelse som man må tolke med et kritisk blikk. Det er blant annet viktig å ta med i betraktningen, at slike store og positive ord fra informantene også kan være preget av et ønske om å fremstå i et godt lys. Og selv om informantene uttrykker at de opplever fagets formål som viktig og av stor betydning, er det vanskelig å få tak i den faktiske betydningen det har for elevene.

Som tidligere nevnt har det også kommet frem i studien at formålet om holdningsdannelse oppleves som utfordrende av informantene og at det praktiseres og vektlegges i svært ulik grad. Religions- og etikkfagets faktiske betydning for elevenes holdningsdannelse vil i lys av informantenes utspill altså være svært variert og muligens litt uvisst. Spørsmålet blir da hvordan man kan sørge for at alle religions- og etikkfagere forstår, bevisstgjør, vektlegger og praktiserer dette formålet. Ifølge informantene oppleves det som viktig at fagets formål og begrepsbruk beskrives og spesifiseres i klartekst. I tillegg oppleves fagets rammebetingelser – samt lærernes profesjonalitet og kompetanse som avgjørende faktorer for deres valg, prioriteringer og praksis. Tydeligere begrepsbruk, mer tid og eventuelt færre kompetansemål kan i følge informantene forbedre faget. Men det som går på lærernes rolle og kompetanse er kanskje spesielt interessant. Videreutdanning av lærere kan betraktes som nødvendig for å

sikre lærernes faglige orientering. En annen ting er å skulle sikre seg gode og kompetente dannelsesaktører. Hvordan gjør man det?



# 6 Avslutning

## 6.1 Sammenfatning

Studiens funn kan oppsummeres i følgende hovedpunkter:

- Informantene har litt ulike tolkninger om begrepet og formålet om holdningsdannelse.
- Toleranse og respekt oppleves som problematiske begreper i fagets formålstekst med tanke på å vurdere elevenes måloppnåelse.
- Fagets rammebetingelser oppleves som en utfordring for å praktisere og realisere formålet om holdningsdannelse.
- Studien viser at det foreligger mangelfull kompetanse blant lærerne.
- Til tross for alle utfordringer oppfattes religions- og etikkfaget som å kunne være av stor betydning for elevenes holdningsdannelse.

Studien viser at informantene har ulike erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Ulikhetene som kommer frem viser seg blant annet i ulik formåls- og begrepsforståelse med tanke på å oppnå holdningsdannelse, toleranse og respekt i faget. Studien viser at toleranse og respekt er verdiladede holdninger som blir ansett som viktige, men vanskelige begreper å forholde seg til i en vurderingssituasjon. Utfordringen ligger i at det vil være svært mange ulike forståelser og tolkninger om begrepenes betydning, bruksområder, grenser og innhold.

Det foreligger også ulike erfaringer og oppfatninger knyttet til undervisningspraksisen og realiseringen av holdningsdannelsen i religions- og etikkfaget. Med tanke på at det er ulike tolkninger rundt dette formålet, tenker jeg at mye skyldes manglende spesifisering av hva som menes med holdningsdannelse i læreplanen. I tillegg til ulike tolkninger, kan

rammebetingelsene føre til store utfordringer med tanke på tidsbruk og prioriteringen av arbeidet med elevenes holdningsdannelse i faget.

Jeg vil ikke si at informantene har mangel på interesse for elevenes holdningsdannelse, tvert i mot, men det kan likevel tyde på at det kan foreligge mangelfull kompetanse i faget. Mangelfull kompetanse fører blant annet til at noen sentrale emner og metoder nedprioriteres eller velges bort av lærerne, noe som kan hindre realiseringen av formålet. I tillegg oppleves lærernes profesjonalitet som å ha stor betydning for dannelsesprosjektet. Lærernes profesjonalitet tolkes som å omhandle deres faglige kompetanse i sammenheng med deres metodiske, relasjonelle og sosiale kompetanse. Med dette menes lærernes egne holdninger til fagets tema, relasjonene til elevene, holdningene til metodebruken og selve tilretteleggingen for og behandlingen av temaene som kommer opp i undervisningen. Spesielt oppleves lærerens ferdigheter med å engasjere elevene i en konstruktiv, åpen og trygg dialog som å ha stor betydning for deres holdningsdannelse.

Til tross for alle utfordringer erfares og oppfattes religions- og etikkfaget som å kunne være av stor betydning for elevenes holdningsdannelse. Å diskutere fagets særegne tema i en faglig setting betraktes som å være av stor betydning av informantene, ettersom de erfarer at det foreligger mangelfull kunnskap og fordommer om ulike religioner og livssyn blant elevene som gjerne er farget av medias negative fremstillinger. Selve holdningsdannelsen oppfattes som en prosess som læreren må være bevisst og legge til rette for, og som da har et potensial til å ha en innvirkning på elevenes personlige utvikling, identitetsdannelse, relasjoner, dialogiske ferdigheter og selvbevissthet. I tillegg oppfattes holdningsdannelse i faget som å kunne være betydningsfullt for samfunnets utvikling og fremtid. Det pekes spesielt på kunnskap, holdninger og ferdigheter som elevene danner seg i faget for å imøtekomme samfunnsdebatten og det flerkulturelle og pluralistiske samfunnet på en best mulig måte.

Dersom faget skal være av stor betydning for elevenes holdningsdannelse kan det tyde på at det er nødvendig med en spesifisering av begrepene i formålsteksten, bedre rammebetingelser og en sikring av lærernes faglige kompetanse og profesjonalitet. Spesifiseringen av begrepene holdningsdannelse, toleranse og respekt kan tenkes å innebære at man må innarbeide den ønskede tolkningen i den fagdidaktiske litteraturen, i lærerutdanningen og i formålsteksten.

Med tanke på utfordringen ved religions- og etikkfagets mange kompetansemål i kombinasjon med liten tid, foreligger det akkurat nå ulike forslag til høring om en fornyelse av Kunnskapsløftet, blant annet for å lette lærernes rammebetingelser. Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen (H) har et ønske om at elevene skal lære om færre temaer og gå mer i dybden, og et grep blir da å kutte antall emner og læringsmål i de ulike skolefagene. Dersom dette tiltaket innføres kan det tenkes at tiden kan disponeres bedre av lærerne i religions- og etikkfaget fremover.

Ettersom studien viser at det kan foreligge mangelfull faglig kompetanse i faget kan det tenkes at skolene må forsikre seg om at religions- og etikk læreren har relevant og tilstrekkelig kompetanse. Dersom læreren ikke er faglig oppdatert i tråd med læreplanen som brukes, er det viktig at det legges til rette for og oppmuntres til videreutdanning. I tillegg til faglig kompetanse er det blitt påpekt at lærerens profesjonalitet og lærerrolle har en svært stor betydning for elevenes holdningsdannelse. Lærernes bevisste forhold til dannelsesprosessen, holdningene til fagets tema, elev-relasjoner, evnen til å skape en god dialog og trygghet i klasserommet – kjennetegnes som sentrale forutsetninger i dannelsesprosjektet. At lærernes egenskaper og ferdigheter har en såpass stor betydning tilsier også at den faktiske betydningen faget vil ha for elevenes holdningsdannelse forblir noe uvisst. Alle lærere vil til syvende og sist opptre svært forskjellig i sine lærerroller og bære preg av ulike egenskaper og ferdigheter. Så selv om man spesifiserer begreper, forbedrer rammebetingelser og videreutdanner lærere så må man ikke glemme å stille spørsmålet om hvordan - og hvorvidt det er mulig å sikre seg gode dannelsesaktører i religions- og etikkfaget.

## **6.2 Utblikk og veien videre**

Masteroppgaven i Religion, Society and Global issues har undersøkt hvordan religionslærere erfarer og oppfatter religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse. Dette har vært et interessant og aktuelt tema å studere, ettersom religionskunnskap synes å være en sentral del av strategien i Norge og i andre land i Europa for å forebygge fordommer og konflikter (se kap.1.1). Fokuset og målet med religionsundervisningen i dag synes også å være en viktig del i utviklingen av et fredelig, flerkulturelt og demokratisk samfunn. Læreplanens vektlegging av holdningsdannelse, toleranse og respekt mellom ulike religioner,

livssyn og etiske ståsted, samt informantenes engasjement rundt tema, kan betraktes som et resultat av denne nasjonale og internasjonale diskursen. Som nevnt i kapittel 1.1 har Europarådet og flere andre internasjonale organer også finansiert ulike prosjekter om holdninger til religiøst mangfold som bidrag til økt debatt om samfunnsutviklingen i religionspluralistiske samfunn (se kap.1.1.).

I resultatene i disse prosjektene viste det seg at elever ønsker å unngå konflikter, de ønsker å leve fredelig sammen på tvers av forskjeller, og de tror dette er mulig dersom man har kunnskap om hverandres religioner og livssyn. Prosjektene fortalte også at elever som lærer om religiøst mangfold i skolen, er mer villige til å ha samtaler om religion og livssyn med elever fra andre bakgrunner enn de som ikke har fått denne kunnskapen (se kap.1.1). Ifølge Europarådet krever religions- og livssynsmangfoldet en viss toleranse for andres tro og verdier for at et samfunn skal være stabilt. Det påpekes også at toleranse for ulikhet krever kritisk refleksjon, nærhet til det som er annerledes – altså mer enn faktakunnskap (ibid.). Disse perspektivene har også kommet frem i denne studien og det er ingen tvil om at religionsfagets rolle, elevers holdninger og relasjoner mellom mennesker i dagens globale og flerreligiøse samfunn er svært viktige og aktuelle temaer å forske på.

I denne studien har det også kommet frem at det trengs prosjekter og forskning omkring selve arbeidet med elevenes holdningsdannelse og gjerne med et større fokus på hva som faktisk skjer i religions- og etikkundervisningen i Norge. Sagberg er også inne på denne tanken hvor han påpeker at vi mangler større prosjekter som kan vise hvordan interkulturell og interreligiøs dannelse faktisk skjer i utdanningen (se kap.2.1.3). Religionslærernes erfaringer og oppfatninger av religions- og etikkfagets betydning for elevenes holdningsdannelse har vært tema i denne studien, og kan fungere som grunnlag for videre forskning. For å se nærmere på hva som faktisk skjer i undervisningen og for å få innblikk i elevenes holdninger, kunne observasjon i religions- og etikktimer og intervju av elever om deres holdninger vært interessante forskningsprosjekt.

Som nevnt under kapittel 6.1 foreligger det nå en høring om en fornyelse av Kunnskapsløftet. Fornyelsen har som mål å gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. I tillegg vektlegges blant annet demokrati og medborgerskap som flerfaglige temaer som skal gjennomsyre den reviderte læreplanen. Det kan tyde på at skolens «brede formål» og

visjonen til den fremtidige norske skolen i dag ønsker å fokusere mer på dagens samfunnssituasjon og utviklingen av det flerkulturelle samfunnet. Dette kommer frem ved at temaer som demokrati og medborgerskap blir vektlagt som gode og særskilt viktige verdier i undervisningen. Som nevnt i kapittel 1.1 blir samfunnets verdigrunnlag utfordret av globaliseringens konsekvenser. Elevene i dagens skole kan sies å være de fremtidige samfunnsborgerne i Norge og de bærer preg av et stort mangfold av holdninger og verdier. Det kan derfor bli stadig mer vanskelig å skulle kombinere den kulturelle og religiøse variasjonen med et felles verdigrunnlag i det offentlige liv. Å vektlegge temaer som demokrati og medborgerskap kan derfor tenkes og ikke være tilstrekkelig i klasserom hvor alle elevene ikke kan vedkjenne seg disse verdiene. Det må også arbeides med holdninger til disse verdiene.

I lys av utfordringen omkring verdiformidlingen i den flerkulturelle skolen, har denne studien en oppfordring til kunnskapsministeren: Ifølge oppgavens teoretiske perspektiver og informantenes utspill kan ikke holdninger til for eksempel demokrati overføres til elevene, men de må dannes som en del av en prosess (se kap.2.1.1). I lys av den fremtidige skolens visjon om holdningsdannelse og vektlegging av temaer som demokrati og medborgerskap, er det derfor viktig at lærernes arbeid med holdninger kommer tydeligere fram i skolen. I tillegg er det nødvendig å stille spørsmålet om hvordan man skal sikre seg gode dannelsesaktører i skolen.

Dersom formålet om holdningsdannelse skal ha en virkelig mening og betydning slik både informantene, politikere og internasjonale organer har tydelige ønsker om kreves det altså at det iverksettes en større debatt, forskning og en bevisstgjøring om holdningsdannelsens virkelige rolle og posisjon i skolen. Det er faktisk ikke tilstrekkelig å bruke store ord om skolens verdier og om hvor viktig holdninger, danning og dannelse er i undervisningen dersom ordene ikke har en felles forståelse og kan føre til handling.

# Litteraturliste

Afdal, Geir (2010a): "The maze of tolerance", i Kath Engebretson (red.): International handbook of inter-religious education, Dordrecht, Springer

Afdal, Geir (2010b): «Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt», i Henriksen og Søvik (red.): Livstolkning i skole, kultur og kirke, Trondheim, Tapir akademisk forlag

Afdal, Geir (2005): *Tolerance and Curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Doktoravhandling, Oslo, Det teologiske Menighetsfakultet

Anker, Trine (2011): *Respect and disrespect: social practices in a Norwegian multicultural school*. Doktoravhandling, Oslo, Det teologiske Menighetsfakultet

Asheim, Ivar (1997): *Hva betyr holdninger?: studier i dydsetikk*, Oslo, Tano Aschehoug

Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*, Oslo, Gyldendal akademisk

E. Lien, Marianne, Lidén, Hilde og Halvard Vike (Red.) (2001): *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, Oslo, Universitetsforlaget

Generell del av læreplanen (2011) A. Innleiing. Link:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>. Hentet: 15.01.16

Generell del av læreplanen (2011) B. Det meiningsøkjande mennesket. Link:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningsokjande-mennesket/>. Hentet: 15.01.16

Generell del av læreplanen (2011) C. Det meningssøkende mennesket. Link: [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) . Hentet:20.04.16

Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Jackson, Robert (2014): «Veiviseren: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning», oversatt til norsk av Marie von der Lippe (red.) i: Norsk pedagogisk tidsskrift: Forum for pedagogikk og fagdidaktikk, Oslo, Universitetsforlaget

Kvamme, Andreas (2008): «Om det reviderte religion og etikk-faget», I Religion og livssyn 1/2008

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal akademisk

Larsen, Ann Kristin (2010): *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Læreplan i Religion og etikk (R94), Fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram. Innledning. Link: [http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles\\_allmenne\\_fag](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles_allmenne_fag). Hentet: 19.04.2016

Læreplanen i Religion og etikk (2008), Fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram. Formål. Link: <http://www.udir.no/kl06/rel1-01/Hele/Formaal/>. Hentet: 03.01.16

Respekt, Bokmålsordboka (2015). [www.ordbok.no](http://www.ordbok.no). Søkord: Respekt. Link: [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+respekt&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+respekt&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge). Hentet: 14.02.2016

Riis, Anita Hold (2006): *Kulturmodets hermeneutik: en filosofisk analyse af kulturmodets forudsætninger*, Doktoravhandling, Højbjerg, Forlaget Univers

Rorty, Richard (1999): *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press

Sagberg, Sturla (2012): *Religion, verdier og danning*, Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Sivesind, K., Bachmann, K. E, og Afsar, A. (2003). Nordiske læreplaner.  
Oslo, Læringscenteret

Toleranse, Store Norske Leksikon (2005-2007). [www.snl.no](http://www.snl.no). Søkord: Toleranse. Link:  
<https://snl.no/toleranse%252Foverb%25C3%25A6renhet> . Hentet: 20.01.2016





# Vedlegg 1.

<p><b><u>Sted:</u></b></p> <p><b><u>Tidspunkt:</u></b></p> <p><b><u>Hvem intervjues:</u></b></p> <p><b><u>Andre kommentarer:</u></b></p> <p><b><u>Løst prat (5 min)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Uformell prat</li></ul> <p><b><u>Informasjon (5 min)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Forteller litt om temaet for samtalen, bakgrunn og formål</li><li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål</li><li>• Starter opptak</li></ul> <p><b><u>Overgangsspørsmål (10 min)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fortell kort om hva du heter og hvor gammel du er</li><li>• Hvilke fag underviser du i, og hvor lenge har du undervist i religions og etikkfaget?</li><li>• Hva er din utdanningsbakgrunn?</li></ul>	<p><b><u>Tema/Teori</u></b></p>          <p><b><u>Innledning</u></b></p>          <p><b><u>Demografisk data</u></b></p>
--	---

**Nøkkelspørsmål (50-60 min)**

• Hvordan synes du at fagets innhold og omfang kan optimaliseres? (*Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hvilke endringer, kan forbedre faget slik det er i dag?*)

• Føler du at dagens læreplan gjenspeiler religionenes ulike trosforestillinger og praksis i det «levde liv»?

• Hva er dine tanker om at faget vektlegger tre utvalgte religioner; Kristendom, islam og en valgfri religion? (*Tilleggsspørsmål om nødvendig: Burde pensum og fordelingen vært annerledes, hvorfor/hvorfor ikke?*)

**Fagets endringer, innhold og omfang**

**Fagets endringer, innhold og omfang**

**Meninger, holdninger, religionsfagets rolle og funksjon i dag**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan mener du at faget kan være et kunnskaps- og holdningsdannet fag i dagens samfunn? <i>(Tilleggsspørsmål om nødvendig: På hvilken måte kan faget imøtekomme det flerkulturelle og flerreligiøse Norge?)</i></li>   <li>• Kan du si litt om dine erfaringer i undervisningen av religions- og etikkfaget? <i>(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Kan du referere til noen episoder i klasserommet?)</i></li>   <li>• Hvordan vil du beskrive religionsundervisningen i ditt klasserom? <i>(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hvordan legger du opp undervisningen?)</i></li>   <li>• Eksemplifiserer du med etiske- og religiøse konflikter, religiøse talsmenn osv som man får se i nyhetsbildet? <i>Hva, hvorfor, hvorfor ikke?</i></li>   <li>• Hvordan oppfatter du elevenes forkunnskaper til religion og etikk? <i>(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Har du noen eksempler i fra</i></li> </ul>	<p><b><u>Religionsfaget i praksis; erfaringer</u></b></p>          <p><b><u>Samfunnet i dag; Globalisering, media og religion</u></b></p>          <p><b><u>Meninger, holdninger, religionsfagets rolle og funksjon i dag</u></b></p>          <p><b><u>Meninger, holdninger, religionsfagets rolle og funksjon i dag</u></b></p>
--	---

*klasserommet, diskusjoner og engasjement?)*

• Opplever du religiøs variasjon blant elevene, og får dette innvirkning på undervisningsopplegget?

• Hva synes *du* om religionsfaget i dag?  
*(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Hvorfor er det viktig/Hvorfor er det uviktig?)*

• Kan du si litt om hvorfor du har valgt å undervise i religion- og etikkfaget?

• Hva er dine tanker om religionens rolle i dagens samfunn? *(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Endret eller mer synlig? Mener du at religioner er blitt mer eller mindre synlige og viktige i det norske samfunnet, hvorfor/hvorfor ikke?)*

**Meninger, holdninger, religionsfagets rolle og funksjon i dag**

**Meninger, holdninger, religionsfagets rolle og funksjon i dag**

• Mener du at det er skolens oppgave å undervise om tro, livssyn og etikk? Hvorfor/Hvorfor ikke?

• På hvilken måte mener du at religionsfaget kan imøtekomme det flerkulturelle og flerreligiøse Norge?

• Hvilken fremtid tror du at religionsfaget har?  
*(Tilleggsspørsmål om nødvendig: Vil det bestå? Hvordan vil det være om tjue år?)*



## Vedlegg 2.

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i denne studien, som omhandler religions- og etikkfaget i dagens flerreligiøse og pluralistiske samfunn.

Jeg er innforstått med at intervjuene tas opp på bånd og at utsagn fra intervjuene brukes i masteroppgaven. Skoler og personer vil bli anonymisert i oppgaven.

---

Sted og dato

Signatur





