



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Religionslæreren i møte med læreplanen

En kvalitativ studie om forholdet mellom religionslæreres livstolkning og oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk

Sara Strand Klæva

Veileder

Postdoktor ved Det Teologiske Menighetsfakultet,
Solvor M. Lauritzen

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

Det teologiske menighetsfakultet 2015, 10. semester
AVH5050: Masteravhandling i lektorprogram i RLE/
Religion og etikk og samfunnsfag (30 ECTS)

Forord

Dette dokumentet representerer en *stor* faglig– og ikke minst personlig utvikling. Masteroppgaven har tidvis vært kilde for frustrasjon, men også en kilde for glede – for hva oppleves som mer gledelig enn å overkomme egne hindringer og utfordringer? I gledens anledning er det flere som fortjener en takk.

Først og fremst rettes en varm takk til min veileder ved Det Teologiske Menighetsfakultetet, Postdoktor Solvor M. Lauritzen. Takk for all inspirasjon og oppmuntring. Takk for innsiktsfulle- og kritiske bidrag – og takk for kloke, grundige og uunnværlige kommentarer. Uten dine faglige innspill ville jeg ikke vært hvor jeg er i dag. Nok en gang, takk.

En takk må dessuten tildeles til min søster Kaia Strand Klæva, som med knivskarpe øyne og bråter med erfaring innenfor oppgaveskriving, har avsatt verdifulle timer til korrekturlesing i sin egen eksamenstid. Det er mer enn jeg kunne be om. En takk rettes også til Trine Fosback Larsen. En *high five* til deg for lystige og fagrelaterte samtaler – og ikke minst utallige kaffekopper.

Sist, en stor takk til alle informanter som sa seg villige til å stille opp og gi meg innsikt i sine tanker og meninger – på tross av en hektisk lærerhverdag.

Oslo, våren 2015
Det Teologiske Menighetsfakultetet
Sara Strand Klæva

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om sammenhengen mellom religionslæreres oppfatning av læreplanen – nærmere bestemt den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk for fellesfaget på den videregående skolen – og deres personlige livstolkning. Studiens overordnede forskningsspørsmål lyder som følger: Hvordan kan læreres individuelle livstolkning påvirke oppfatningen av læreplanen? Fokus rettes mot lærerens holdninger til faget Religion og etikk, og den generelle oppfatningen av fagplanen – så vel som lærerens oppfatning av fagplanens formålsdel, hovedområder og kompetansemål. Funnene fra fire kvalitative semistrukturerte dybdeintervjuer presenteres i lys av fire case – hvert case representert av én informant.

Studiens metodiske grunnlag består av John I. Goodlads læreplanteori, sammen med Hans Georg Gadamer's hermeneutikk. Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat tar til sikte å forklare tolkningsdimensjonen som finnes i læreplanen, og i den forbindelse benyttes begrepene; den formelle-, den oppfattede- og den iverksatte læreplan, for å illustrere hvordan oppfatningen av læreplanen er divergerende fra lærer til lærer, fra livstolkning til livstolkning. Hans Georg Gadamer's hermeneutikk presenterer tanken om at ingen forståelse dannes fra intet, og i den forbindelse spiller forståelsens horisont en sentral rolle i denne studien. I denne studien anses livstolkning for noe som er i endring og som preger alle sider av tilværelsen, og med dette til grunn settes det likhetstegn mellom Gadamer's forståelseshorisont og begrepet livstolkning. Til sist kan Gadamer's hermeneutiske sirkel illustrere hvordan den enkelte lærers oppfatning av læreplanverket, preges av subjektiv livstolkning.

Sammenfattende kan studiens viktigste konklusjoner oppsummeres: Informantene har ulike oppfatninger om hva fagets hovedmålsetting kan sies å være, så vel som ulike oppfatninger omkring læreplanens formålsdel, hovedområder og kompetansemåls relevans og nytte – og livstolkning kan ses som en viktig påvirkende faktor for hvordan fag og læreplanen oppfattes. Informantene har også ulike oppfatninger om hva deres iverksatt læreplan består av, men det finnes ingen direkte sammenheng mellom oppfattet læreplan og den læreplan som legges til grunn for videre profesjonspraksis. Livstolkning kan dog ses som en påvirkende faktor for oppfatning av iverksatt læreplan. Funnene tyder på at fagplanen for faget Religion og etikk i disse tilfellene har en underordnet funksjon, og dette kan antyde at det finnes divergerende oppfatninger om hvorvidt læreplanen er førende eller tilrettelegger for personlig tolkning.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Studiens relevans i skole og samfunn	2
1.2 Forskningsspørsmål	3
1.3 Disposisjon	4
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver	6
2.1 Tidligere forskning på området	6
2.2 Begrepsavklaringer	8
2.3 Læreplanens fremtredelsesformer	10
2.4 Læreplaner i den videregående skolen	11
2.5 Hermeneutikk – om å forstå og fortolke	14
2.6 Avslutning	16
Kapittel 3: Metodisk tilnærming	17
3.1 Forskningsdesign, strategi og metode	17
3.2 Intervjuguide	19
3.3 Valg av informanter	20
3.4 Gjennomføring	21
3.5 Overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet	24
3.6 Etske implikasjoner	25
3.7 Metodiske begrensninger	26
Kapittel 4: Analyse	28
4.1 Analysens fokus og oppbygning	28
4.2 Case 1: Astrid	29
4.3 Case 2: Beate	36
4.4 Case 3: Christian	43
4.5 Case 4: Dina	50
Kapittel 5: Diskusjon	56
5.1 Tilbakeblikk og sammenlikning av empiriske funn	56
5.2 Oppsummering av empiriske funn	64
5.3 Studiens funn og overordnede teoretiske perspektiver	65
5.4 Studiens funn i lys av tidligere forskning	67
5.5 Konklusjon	70
5.6 Avsluttende kommentar	72
Litteratur	IV
Vedlegg 1: Intervjuguide	VII
Vedlegg 2: Analysens koder	IX

Kapittel 1: Introduksjon

Dagens samfunn er uten tvil preget av pluralisme. I hverdagen møter vi alle et mangfold av kulturer og livssyn, og ikke minst en rekke ulike religioner og livstolkninger. Klasserommet er intet unntak – her må både elever og lærere forholde seg til hverandre og omverdenen, til tross for ulikhetene som kan finnes dem i mellom. Det flerkulturelle samfunnet setter krav til kunnskap og forståelse rundt egne og andre livssynstradisjoner, og denne kunnskapen skal kunne brukes som verktøy til å bryte ned fordommer og antakelser om fremmede religioner og livssyn. Religionslæreren er som formidler av denne kunnskapen og forståelsen svært sentral, og er i denne sammenheng gitt stor tillitt – men kanskje mest av alt ansvar. Læreren antas ikke bare å videreføre samfunnets kultur, men også å påvirke samfunnet gjennom de unge menneskene som preges av undervisningen.

I diskusjon om skolen hender det ofte at skolens bestanddeler bedømmes på bakgrunn av hva som står i læreplanene – man antar at læreplanen blir fulgt til punkt og prikke i undervisningen (Imsen, 2009, s.193). Det kan imidlertid påstås at undervisning ikke et ensidig, måldefinert arbeid. Undervisning og skolepraksis vil alltid finne sted i et samspill mellom ulike aktører – mellom fag, lærer, elev og samfunnspolitiske føringer – og en læreplan kan umulig bli så konkret at den dekker *alt* som foregår i et klasserom. *Læreren* vil planlegge og tilrettelegge undervisningen i klasserommet – mens *elevene*, vil respondere, forholde seg til og endre lærerens undervisning på ulike måter. Læreplanen vil på denne måten aldri kunne virke direkte i klasserommet, men alltid gå veien gjennom læreren – og alltid bli påvirket av undervisningens mottagere, elevene (Imsen, 2009, s.193-194).

Tema for denne studien er fortolkning av den fagspesifikke læreplanen for faget i Religion og etikk. Fokus vil rettes mot hvordan den enkelte religionslærer benytter og tar i bruk egen livstolkning i arbeid med fagplanen¹, og hvordan dette kan påvirke oppfatningen av læreplanverket. Studien vil på denne måten rette oppmerksomhet mot *individets* fortolkning av fagplanen, i dette tilfellet fire individuelle religionslærere fra Østlandet. Oppgavens forskningsspørsmål, som presenteres i kapittel 1.3, vil kvalitativt belyses med utgangspunkt i empiri fra fire semistrukturerte dybdeintervjuer, og drøftes opp mot relevante teoretiske perspektiver. Målet er å etablere en helhetlig og dyptgående forståelse av de prioriteringer, valg og tolkninger ulike lærere gjør seg.

1.1 Studiens relevans i skole og samfunn

Hvilke faktorer bidrar til at denne studiens tematikk er relevant for dagens skole og samfunn? For det første rettes det fokus mot dagens pluralistiske samfunn. I likhet med samfunnet for øvrig, inkluderes og representeres stadig flere ulike livstolkninger, religiøse tradisjoner og kulturer i klasserommet – det være seg som en del av undervisningen, læreren som individ, av elevene eller andre i nærmiljøet – og for muligens første gang står man overfor en situasjon der det ikke nødvendigvis er en homogenitet blant lærerne². Dersom lærernes ulike, og kanskje sprikende, livstolkninger viser seg å kunne påvirke oppfatningen av læreplanen – som enten kan være av betydning for valg av aktiviteter, undervisningsstrategier, valg av innhold eller undervisningsressurser – står man overfor et nødvendig bevisstgjøringsbehov. Lærere må bevisstgjøres i forhold til hvilke eventuelle styrker og svakheter som kan finnes i deres oppfatning av læreplanverket.

Denne studien legger uten tvil til grunn at læreres personlighet, prioriteringer og valg spiller en stor rolle i læreplanarbeid og undervisning. Det ville likevel vært naivt og spekulativt å si at alle sider av skolehverdagen preges av læreren. Det er et faktum at de ytre rammer og omstendigheter lærere arbeider under har en betydning for fortolkning av læreplanverket, men det er dog feil å hevde at lærerens personlige innsats ikke betyr noe (Imsen, 2009, s.49). Hovedfokus i denne studien blir i så måte hvorvidt lærernes egen livstolkning påvirker deres

¹ Begrepet *fagplan* brukes synonymt med *den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk*.

² Uten at det skal gås inn på hvem som blir religionslærere – dette tilhører en annen diskusjon.

oppfatning strukturelle rammene, her forstått som den fagspesifikke læreplanen³ i Religion og etikk for fellesfaget på den videregående skolen, gitt av *Kunnskapsløftet* 2006.

1.2 Forskningsspørsmål

Å oppnå en helhetlig forståelse av alle læreplaner – og tilknyttet læreplanarbeid – er svært krevende. Med studiens ytre rammer til hensyn, er det valgt å rette søkelys på en liten del av temaet. I studiens analysekapittel skal religionslæreres oppfatning av læreplanen presenteres, og det skal rettes fokus mot hvordan hver enkelt oppfatter læreplanen med utgangspunkt i sin personlige livstolkning. Da studien likevel beveger seg inn på hvordan de enkelte lærerne velger å sette læreplanen ut i undervisning, er dette kun en indikasjon på hvilke muligheter den enkelte oppfatter av fagplanen. Med dette som utgangspunkt stilles følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan læreres individuelle livstolkning påvirke oppfatningen av læreplanen⁴?

For å kunne besvare oppgavens overordnede forskningsspørsmål vurderes det som fruktbart å arbeide ut i fra bestemte underproblemstillinger – for å til sist kunne rette fokus mot det overordnede forskningsspørsmålet. Underproblemstillingene lyder som følger:

- *Hvilke holdninger har religionslærere til, og hva anses som formålet med, faget Religion og etikk?*
- *Hvilke holdninger har religionslærere til den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk?*
- *Hvordan oppfatter ulike religionslærere at de realiserer læreplanen i egen undervisningspraksis?*

I studiens overordnede forskningsspørsmål, så vel som underproblemstillinger, ligger det en implisitt antagelse til grunn. Ved å stille spørsmål om *hvordan* læreres individuelle livstolkning påvirker oppfatningen av læreplanen, tar studien utgangspunkt i at det *faktisk* finnes en sammenheng mellom den enkelte lærers livstolkning, og hans eller hennes oppfatning av læreplanen. Dette begrunnes i to forhold. For det første trekkes det linjer

³ Se for øvrig kapittel 2.2.1 for begrepsdefinisjon av *læreplanen*.

⁴ Begrepene *livstolkning* og *oppfatning* defineres nærmere i henholdsvis kapittel 2.2.2 og 2.3.

tidligere forskning: Både Elisabeth Haakedal (2003) og Geir Afdal (2006) påviser at en rekke personlige og kulturelle faktorer faktisk spiller inn i tolkningen av læreplanen⁵. For det andre handler det om denne studiens forståelse av begrepet *livstolkning*, så vel som studiens hermeneutiske forståelsesramme. Dette presenteres svært grundig i Kapittel 2 – med Peder Gravem og Hans Georg Gadamer i spissen⁶ – og ses ikke som nødvendig å beskrive i detalj her.

For å besvare oppgavens problemstillinger vil det arbeides ut i fra en teoretisk ramme. I den anledning er det valgt å ta utgangspunkt i John I. Goodlads (et. al, 1979) læreplanteoretiske begrepsapparat. Hans konkretisering av læreplanarbeidet er et godt utgangspunkt for å få tak i den kompleksiteten som vi finner i en daglig skolepraksis, og muliggjør ikke minst en undersøkelse av den. Begrepssystemet har vært arbeidet med i en rekke år, og det har lyktes i å utvikle en pedagogisk forskningsgren som både har praktisk og teoretisk verdi⁷ (Gundem, 1990, s.39). Det finnes mange perspektiver på hvordan skole og undervisning bør være, og vi kan se at ulike pedagogiske teorier og ideologier har vært representert i de norske læreplanene opp gjennom tidene (Imsen, 2009, s.87). Pedagogiske grunnsyn kan være en viktig faktor i hvordan læreplaner blir oppfattet, men på grunn av studiens tids- og størrelsesbegrensninger, så vel som forskningsspørsmål, vil ikke dette gjøres til gjenstand for analyse og diskusjon i denne studien.

Det ses som viktig å poengtere at fokuset i denne studien i all hovedsak vil rettes mot den enkelte religionslærers *oppfatning* av læreplanverket. Studien vil på ingen måte forsøke å bestemme hva læreplanverkets *faktiske* intensjon er, da dette kun kan gjøres på bakgrunn av *min* individuelle forståelse som forsker – og som på lik linje med informantenes oppfatning, bare er en tolkning. Oppgaven vil på denne måten innta et metaperspektiv, da funnene alltid vil være en oppfatning eller tolkning, av den tolkning informantene allerede har gjort.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven til sammen består av fem kapitler, inkludert introduksjonskapittelet. De fire følgende kapitlene består av teori, metode, analyse og diskusjon. I Kapittel 2 vil relevante begrepsavklaringer presenteres, og en påfølgende redegjørelse for tidligere empirisk forskning

⁵ Tidligere relevant forskning beskrives for øvrig nærmere i kapittel 2.1.

⁶ Se henholdsvis kapittel 2.2 og 2.3 for utdypende beskrivelser.

⁷ Utdypende teori om Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat finnes i kapittel 2.4.

presenteres, før oppgavens teoretiske bakteppe presiseres. Utdypende beskrivelse av hvordan dette vil gjøres finnes i Kapittel 2. Kapittel 3 handler om denne studiens metodiske tilnærming – studien som del av et komparativt forskningsdesign, kvalitativ forskningsmetode og semistrukturert intervju. Her begrunnes det for valg av informanter, så vel som en redegjørelse for oppgavens validitet og etiske implikasjoner. Her vurderes også studiens metodiske begrensninger. Kapittel 3 er først og fremst deskriptivt og det fokuseres i all hovedsak på hva som er gjort i *denne* enkeltstudien. Videre kommer Kapittel 4, analysekapittelet. Her analyseres det empiriske datamaterialet som er innsamlet fra fire semistrukturerte intervjuer. Kapittel 4 struktureres for øvrig på bakgrunn av de fire deltakende informantene, presentert som individuelle case, hvor hvert case presenteres i lys av underordnede kategorier som er utvunnet av datamaterialet. Siste del av oppgaven, Kapittel 5, vil bestå av en selvstendig diskusjon av empiriske funn. Formålet med diskusjonen er å besvare studiens samlede problemstillinger, og avdekke eventuell sammenheng mellom det presenterte empiriske materialet og studiens overordnede teoretiske perspektiver. Det vil også vurderes hvorvidt denne studiens empiriske funn samsvarer med tidligere forskning på samme område. Kapittel 5 avsluttes med en konklusjon, og en avsluttende kommentar for øvrig.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

Denne studien har til hensikt å utforske sammenhengen mellom den individuelle lærers tolkning og oppfatning av den fagplanen i religion og etikk, og den individuelle lærers livstolkning. I det følgende presenteres relevante teoretiske perspektiver. Kapittelet vil starte med en redegjørelse for tidligere empirisk forskning som ses relevant i forhold til denne studien. Dernest følger en nødvendig redegjørelse og definisjon av begrepene *læreplan* og *livstolkning*. I det følgende underkapittelet blir John I. Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem presentert. Videre presenteres den historiske læreplanutviklingen, så vel som en grundig innføring i den fagspesifikke læreplanen for religion og etikk som del av Kunnskapsløftet. Kapittelets siste del handler om Hans Georg Gadamer's hermeneutikk, hvor dette plasseres inn i studiens hermeneutiske forståelsesramme.

2.1 Tidligere forskning på området

Det er gjort flere større og mindre forskningsprosjekter knyttet til hvordan lærerrollen påvirkes av personlige egenskaper ved læreren. Ikke alle studier som i det kommende trekkes frem, har direkte relevant for denne studiens tematikk, men illustrerer likevel viktige poenger i forhold til hvordan læreres personlige trekk påvirker skolepraksis.

I 2001 ga Pat Sikes og Judith Everington ut en empirisk undersøkelse som omhandlet religionslærere i starten av sin karriere. Undersøkelsen illustrerte tydelig sammenheng mellom personlighet og bakgrunns erfaringer, og hvordan ulike lærere ga lærerrollen ulikt innhold. Dette innebar blant annet ulik fortolkning av målene i faget, ulike personlige og profesjonelle målsettinger, og ulike måter å møte utfordringer i undervisningssituasjonen på. En annen mindre studie fra 2014, også gjennomført av Everington, retter imidlertid oppmerksomhet mot hvordan dagens religionslærerutdanning i England mangler rettleiding for hvordan

utfordringer i forhold til personlig erfaring og livstolkning skal løses i RE-undervisningen (Religious Education). Everington påpeker at det finnes så godt som usynlige linjer mellom det som kan betraktes som hensiktsmessig og ikke-hensiktsmessig bruk av personlig erfaring, kunnskap og mening i undervisningen. Faktum er imidlertid at deltakerne i denne studien faktisk brakte inn og brukte sin personlige kunnskap og livstolkning inn i undervisningen – til tross for at de ikke visste om dette ble gjort på en hensiktsmessig måte eller ikke.

Fra norsk forskning er først og fremst fruktbart å trekke frem Elisabeth Haakedals avhandling fra 2003, *”Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...” Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering*, og Geir Afdals *Tolerance and Curriculum* fra 2006. Haakedal samler i sin studie, og gir et særdeles grundig innblikk i, ulike beskrivelser, analyser og forklaringer rundt den alminnelige religionslærerens situasjon. Haakedal kan blant annet påvise at ulike livstolkninger *faktisk* har betydning for utformingen av grunnskolelærernes lærerrolle. Afdal, på sin side, konkluderer med at en rekke personlige og kulturelle faktorer spiller inn i fortolkningen av læreplanen.

De to masteroppgavene, *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk*, gjort av Elin Strand i 2007, og *RLE-læreren og læreplanen* av Helge Resaland fra 2012, er med stor sannsynlighet den forskningen som har størst relevans og flest likhetstrekk med min studie. Begge har forsket på hvordan læreplanen fortolkes og iverksettes ulikt fra religionslærer til religionslærer i henhold til lærerens respektive livsanskuelse⁸ - men deres konklusjoner er nokså ulike. Strand konkluderer at lærerne har en enhetlig oppfatning læreplanen, mens Resaland konkluderer at læreplanoppfatningene er svært sprikende fra lærer til lærer, fra livsanskuelse til livsanskuelse. Det er imidlertid viktig å bemerke at Strand gjennomførte en kvalitativ studie av religionslærere på både videregående- og ungdomsskolen, i lys av læreplanen av 1997 – mens Resalands fokusgruppe var RLE-lærere på ungdomstrinnet i arbeid med Kunnskapsløftet av 2006, noe som kan resultere i at deres konklusjoner av den grunn er ulike.

Alle de overnevnte empiriske studiene er spennende forskningsprosjekter som kan sies å befinne seg innenfor det samme fagområdet som denne studien befatter seg med. Likeledes ligger få av dem så tett opp til mitt forskningsspørsmål at de danner en tilfredsstillende

⁸ *Livsanskuelse* brukes i henhold Resaland (2012) og Strands (2007) begrepsapparat.

forståelsesramme, da ingen av dem befatter seg i samme konkrete nærhet til fagplanen i Religion og etikk som denne studien gjør. Til tross for at Strands og Resalands masteravhandlinger ligger tett opptil mitt forskningsspørsmål, ses ikke disse som noe godt teoretisk bakteppe da disse konkluderer motstridende funn.

2.2 Begrepsavklaringer

I de to kommende underkapitlene vil det gjøres en teoretisk begrepsavklaring av begrepene *læreplan* og *livstolkning*. Dette ses som nødvendig på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål, så vel som videre analyse og diskusjon. Ved å avklare disse begrepene plasseres studien i en bestemt teoretisk forståelsesramme.

2.2.1 Hva er en læreplan?

En *læreplan* kan defineres på ulike måter avhengig av hvilken læreplantradisjon som legges til grunn. I en nordisk tradisjon betraktes en læreplan først og fremst som en skreven tekst i form av et offentlig dokument (Imsen, 2009, s.191). Dette dokumentet er gitt av de sentrale skolemyndighetene, og er ment som et overordnet rammeverk som skal styre skolens virksomhet. Intensjoner og retninger for arbeid, avgjøres på bakgrunn av dette dokumentet. Det kan variere hvor detaljerte bestemmelsene er. Hvor mye myndighetene skal eller vil bestemme, og hvor mye den enkelte skole eller den enkelte lærer skal få bestemme, er stadig et diskusjonstema (Imsen, 2009, s.191). Begrepet læreplan brukes også om undervisningsplaner som lages på lokalt plan, som for eksempel på den enkelte skole eller kommune. Denne typen læreplan kan inneholde arbeidsplaner som er en utdypning og nærmere spesifisering av de nasjonale planene (Imsen, 2009, s.192). I denne oppgaven rettes imidlertid fokuset kun mot den sentralgitte fagplanen for Religion og etikk, slik den foreligger som del av Kunnskapsløftet. Mens vi i norsk tradisjon snakker om at læreplanen beskriver det *som er tenkt å skulle skje i undervisningen*, altså intensjonene bak den, omfatter læreplanen i anglosaksiske termer også *det som faktisk skjer i undervisningen*, det vil si både intensjon og virkelighet (Imsen, 2009, s.192). En slik forståelse innebærer at læreplanen (eng. curriculum) også omfatter det som skjer i virkeligheten av læring i undervisningen – som inkluderer både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper. Vi kan i denne forbindelse snakke om en vid eller snever læreplanforståelse (Gundem, 1990, s.30). Denne studien opererer for øvrig en vid

læreplanforståelse – læreplanen består både av det foreliggende læreplandokumentet, så vel som det som faktisk skjer i undervisningen.

2.2.2 Hva er livstolkning?

I denne studien benyttes begrepet *livstolkning* konsekvent for å beskrive den oppfatning mennesket har, og stadig gjør seg, om menneskets vilkår, funksjoner, oppgaver, mål og mening (Livssyn, 2011). For en klarere definisjon av livstolkning, kan vi se til Gravem, som i *Prismet – pedagogisk tidsskrift* (1996, s.249), definerer livstolkning som ”en forståelse av seg selv og sin virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng”. Begrepet kan appliseres til alle mennesker – uavhengig om de er religiøse eller ei. Det presiseres at livstolkning kan omfatte alle sider av menneskelig oppfatning, men i denne studien vil begrepet begrenses til å kun beskrive oppfatningen av hvorvidt informantene er religiøse eller ikke i sin livstolkning.

Et mulig alternativ til begrepet livstolkning, kunne vært å benytte begrepet *livssyn*, eller begrepet *livsanskuelse*. Livssyn oppleves imidlertid for snevert, da dette først og fremst knyttes til tilhørighet. Vi har livssynstradisjoner, livssynssamfunn og livssynsminoriteter – hvor en først og fremst kjennetegnes ved å være en relativt homogen gruppe med en felles tilhørighet. Ordet brukes på denne måten nesten parallelt med institusjonalisert religion (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2011). Livsanskuelse tyder, i motsetning til livssyn, for øvrig på å være noe individuelt og personlig. Dette oppleves likevel som utilstrekkelig, da det lett kan oppfattes som en gitt størrelse, hvor den totale virkelighetsoppfatningen *ikke* er i forandring. *Livstolkning* betraktes, i motsetning til de øvrige begrepene, som en *individuell* og *personlig*, så vel som en *stadig* tolkning av virkeligheten. Livstolkning kan i så måte ses som en aktiv handling, hvor den totale virkelighetsoppfatningen stadig er i endring i møte med de erfaringer individet gjør seg – uavhengig av dets tilhørende institusjonelle rammer⁹. Valget om å benytte begrepet livstolkning henger tett sammen med denne studiens hermeneutiske utgangspunkt¹⁰.

⁹ Begrunnelse hentet fra egen refleksjon, særegen for denne studien.

¹⁰ Se kapittel 2.5.

2.3 Læreplanens fremtredelsesformer

Kan man være sikker på at læreplanens intensjon og mål blir opprettholdt i den reelle undervisningen? Hva skjer med en læreplan på veien fra de overordnede ideene til den faktiske, fortolkningen av læreplanen? (Imsen, 2009, s.194). Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem, som forholder seg nettopp til disse spørsmålene og som har til hensikt å være redskap for å undersøke bruk av læreplan slik denne fremtrer som del av pedagogisk praksis, (Gundem, 1990, s.39) og presenteres nedenfor.

Goodlads begrepsapparat beskriver hele forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Han skiller mellom fem ulike fremtredelsesformer eller «ansikter» – 1) *den ideologiske læreplan*, 2) *den formelle læreplan*, 3) *den oppfattede læreplan*, 4) *den iverksatte læreplan* og 5) *den erfarte læreplan* (Gundem, 1990, s.42-43). I henhold til denne studiens forskningsspørsmål vil kun tre av fremtredelsesformene vies videre oppmerksomhet – den formelle læreplan, den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan – men i respekt for Goodlads bidrag til pedagogikken, vil alle fem likevel presenteres.

Den ideologiske læreplanen handler i stor grad om de idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen *burde* være. Ideene ligger forut den faktiske, vedtatte læreplanen og kommer aldri til å eksistere i ren form – enten den legger hovedvekt på bestemte former for lærestoff, bestemte arbeidsformer eller andre grunnleggende perspektiver (Gundem, 1990, s.42). Det ferdige produktet vil aldri bli helt det samme som den ideelle læreplan de ulike medlemmer av læreplangruppen tenkte seg, men vil i større eller mindre grad være preget av strømninger i tiden, så vel som tradisjon og kulturarv (Imsen, 2009, s.195).

Den formelle læreplanen er det læreplandokumentet som blir offentlig vedtatt. Dette dokumentet foreligger som oftest i skreven bokform, tilgjengelig for alle som ønsker det (Imsen, 2009, s.195). Ofte er målet med den formelle læreplanen å formidle de ideer og tanker som ligger bakom, men dette vil til syvende og sist avhenge av den individuelle lesers tolkning – dette peker mot læreplanens neste fremtredelsesform (Gundem, 1990, s.42).

Den oppfattede læreplanen er aldri helt den samme for alle – det være seg skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre eller elever. I og med at den formelle læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og kompromiss mellom ulike standpunkter, vil den også kunne gi plass for et betydelig tolkningsrom (Imsen, 2009, s.195-196). Dette medfører at det formelt

vedtatte læreplandokumentet vil bli gjort til gjenstand for fortolkning på alle nivåer. Hvordan denne tolkningen foregår vil imidlertid være preget av hvilke erfaringer og holdninger de ulike aktører har, og ikke minst hvordan de tolker mulighetene ved å gjennomføre læreplanen i praksis (Gundem, 1990, s.42).

Den iverksatte læreplanen¹¹ er den læreplanen som faktisk blir satt ut i live. Den vil først og fremst gjenspeile lærerens forståelse og tolkning av læreplanen, men er på ingen måte identisk med lærerens oppfattede versjon av læreplanen. Hva en lærer planlegger ut fra gjeldende læreplaner er én ting, men hva som faktisk skjer i klasserommet kan være noe helt annet (Imsen, 2009, s.196). En rekke forhold vil virke inn på undervisningen; for eksempel læremiddelsituasjoner, elevers eller lærerens egne forutsetninger (Gundem, 1990, s.42).

Den erfarte læreplanen dreier seg først og fremst om hvordan elevene erfarer det som foregår i klasserommet (Imsen, 2009, s.196-197). Dette vil selvsagt være preget av lærerens oppfattede og iverksatte læreplan, men det kan også være et produkt av elevenes subjektive forhold. De erfaringer elevene gjør seg i undervisningssituasjoner vil være preget av tidligere erfaringer, forventninger og livssituasjon ellers. Dette medfører følgelig at de erfaringer elever sitter igjen med ikke alltid vil være i overensstemmelse med verken den formelt vedtatte eller den iverksatte læreplan (Gundem, 1990, s.42-44).

Skillet mellom den ideologiske, formelle, oppfattede, iverksatte og erfarte læreplan, slik det er presentert av Goodlad (et. al, 1979) kan på en tilfredsstillende måte indikere kompleksiteten individet gjør seg i møte med læreplanen. Gjennom beslutninger på ulike nivåer – og tolkninger og handlinger knytte til disse beslutningene – gjennomgår læreplanen en prosess som gjør at den i praksis forandrer karakter og virkning, og det til tross for at det er samme plan det dreier seg om (Gundem, 1990, s.43). Hvordan dette kan ses i lys av, og settes i relasjon til livstolkning som fenomen, blir gjenstand for diskusjon i oppgavens siste kapittel¹².

2.4 Læreplaner i den videregående skolen

Norge har sett en rekke ulike og til dels svært forskjellige nasjonale læreplaner opp gjennom tidene, og den videregående skolen har en lang og komplisert læreplanhistorie. Første felles

¹¹ Imsen (2009) benytter oversettelsen *gjennomført læreplan* om denne siden av læreplanen, mens Gundem (1990) benytter *iverksatt læreplan*. Denne studien opererer med Gundems betegnelse.

¹² Se kapittel 5.3.

læreplan kom i 1976¹³. I 1994 ble det imidlertid gjennomført en stor reform i den videregående skolen, kalt *Reform 94*. De praktiske utdanningene gikk gjennom en «oppteoretisering», og samordning på tvers av studieretninger var et resultat av at det skulle være et visst monn av felles teoretisk stoff for alle. *Den generelle læreplanen av 1993* ble gjort gjeldende også for dette utdanningsnivået, og det ble utarbeidet læreplaner for de forskjellige fagene (Imsen, 2009, s.221-222). Den generelle læreplanen vies for øvrig ikke oppmerksomhet i denne studien, da det primært er den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk som ønskes å holdes i fokus.

Etter Reform 94 var det bred enighet om at de ytre rammene for skolen var på plass, og oppmerksomheten ble heller rettet innover – mot skolens indre kvalitet. Mot midten av 2000-tallet kom de viktigste rammene på plass for den nyeste reformen (per april 2015) – *Kunnskapsløftet* av 2006. Reformen er i motsetning til sine forgjengere gjeldende for hele *grunnopplæringen* – både grunnskolen og den videregående skolen. Læreplanene for fag er langt mer kortfattet enn i tidligere planer, og de er mer varsomme i å angi faglig innhold og metodiske tilnærminger (Imsen, 2009, s.222-224).

2.4.1 Kunnskapsløftet: Kjennetegn ved den fagspesifikke læreplanen i Religion og Etikk

Faget Religion og etikk, slik det er utformet i dag, har lange tradisjoner i norsk skole, og faget bygger opprinnelig på et konfesjonelt kristendomsfag. Det opprinnelige religionsfaget hadde til siktemål å gi ungdommen en fullverdig kristendomsopplæring og førstehåndskjennskap til bibelen. Sammenfattende kan de første 150 år av religionsundervisningen karakteriseres av kirkeskolens tid (Vestøl, 2006). Fagets utforming og karakter har imidlertid blitt revidert en rekke ganger i forbindelse med ulike læreplaner, og i tråd med den skolepolitiske utviklingen er faget i dag et rent religionsnøytralt anliggende. Dette presiseres i opplæringslovens § 2-4, hvor det står skrevet at lærestoffet skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Med utgangspunkt i menneskerettighetene gjelder dette for øvrig all obligatorisk undervisning (Gravem, 2010).

I forbindelse med Kunnskapsløftet av 2006, kom det ut en ny og revidert læreplan i faget Religion og etikk på den videregående skolen. Den nye fagplanen består av fem kapitler;

¹³ Som følge av at en rekke ulike skoleslag ble samlet under én lov, *lov om videregående opplæring av 1974* (Imsen, 2009, s.221).

formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter i faget og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006). I denne studien rettes fokus i all hovedsak mot fagplanens to første kapitler – valget begrunnes i det kommende.

Det første kapitlet i den fagplanen for Religion og etikk beskriver de generelle målsetningene for faget. Det vektlegges at faget er et kunnskapsdannende, så vel som et holdningsdannende fag. Faget skal blant bidra til gjensidig toleranse, kunnskap om og respekt for andre religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder – både i nasjonalt og globalt perspektiv. Som holdningsdannende fag er det skrevet at det skal gis rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I henhold til fagplanens andre kapittel, består faget av fire hovedområder: 1) *Religion og religionskritikk*, 2) *islam og en valgfri religion*, 3) *Kristendommen* og 4) *filosofi, etikk og livssynshumanisme*. Læreplanen angir for øvrig ikke hvilken tidsramme eller plass de ulike av områdene skal tildeles, eller i hvilken rekkefølge de ulike områdene skal undervises i. Dette er opp til den enkelte lærer å avgjøre. Det er heller ikke presisert, utover kristendom og islam, hvilke religioner elevene skal fordype seg i (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kompetansemålene i fagplanen er oppdelt i henhold til de fire hovedområdene, hvor hvert hovedområde har sine spesifikke mål. Målene er imidlertid mer detaljerte i noen emner, og disse kan dels fungere som en pekepinn på hvordan timetallet bør deles (Kvamme, 2008). De to første hovedområdene – *religionskunnskap og religionskritikk*, og *islam og en valgfri religion* – har syv mål, mens de to siste – *kristendom*, og *filosofi, etikk og livssynshumanisme* – har ni mål hver. Det legges stor vekt på å kunne anvende kunnskaper, drøfte, diskutere, sammenligne, gjøre rede for, beskrive – og ikke minst vise ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

På mange måter kan man si at fagplanen i religion og etikk for videregående er en generell plan. Dette kan eksempelvis ses i kompetansemålene. Et eksempel kan vi finne innenfor delhovedområdet Islam. Her står det verken at elevene skal ha kunnskaper om Koranen, sunna, moskeen eller eksempler på islamsk kunst. Vi kan imidlertid lese at elevene skal tolke og analysere tekster, og beskrive estetiske og rituelle uttrykk. Der hvor tidligere planer eksplisitt omtalte innhold, kreves det nå at læreren selv skal ha kjennskap til og kunnskap om (Kvamme, 2008).

Timetallet er i planen, for Studieforbereidende utdanningsprogram, oppgitt til å bestå av 84 årstimer, hvor hver undervisningstime tilsvarer 60 minutter. Dette tilsvarer tre økter på 45 minutter i uken. Faget løper i tredje årstrinn på videregående, Vg3. Elevene skal etter endt undervisning motta en standpunktvurdering i form av en tallkarakter, 1-6. Videre kan elevene trekkes ut til muntlig eksamen i faget, hvor eksamen både blir utarbeidet og sensurert lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2006). I fagplanens fjerde kapittel beskrives det hvordan fem grunnleggende ferdigheter skal integreres i kompetansemålene. I likhet med øvrige fag består de grunnleggende ferdighetene i å kunne; uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne delen av fagplanen vies for øvrig ikke videre oppmerksomhet i studien, da det først og fremst er ønskelig å rette fokus mot oppfatningen av det *faglige* innholdet i den eksisterende fagplanen. Mulighetene begrenses dessuten av studiens størrelses- og tidsomfang.

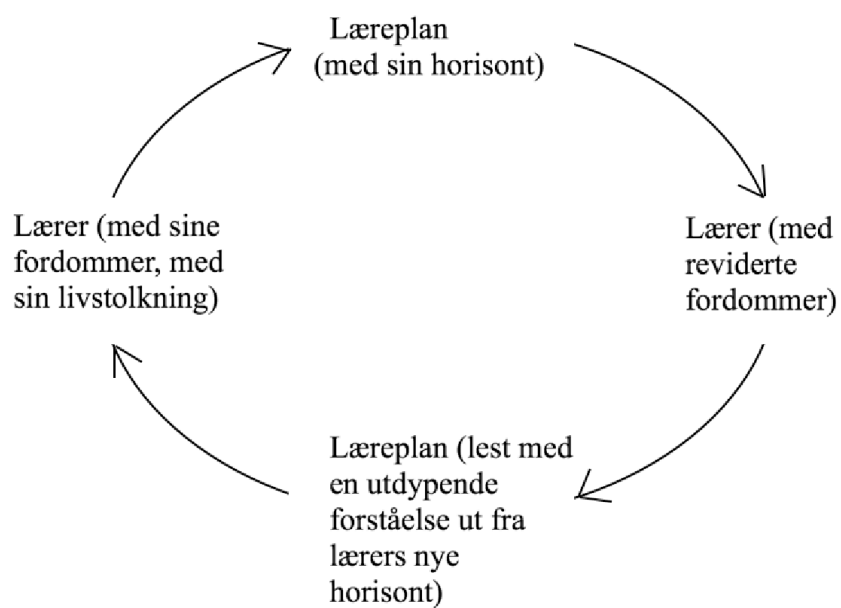
2.5 Hermeneutikk – om å forstå og fortolke

Denne studien har til hensikt å utforske sammenhengen mellom individets livstolkning og dets oppfatning av fagplanen i Religion og etikk for den videregående skolen. Oppfatning kan sies å være et synonym for begrepet *forståelse*, og det blir derfor relevant å stille spørsmålet; hva bygger egentlig menneskelig forståelse på? Hermeneutikken presenterer en tanke om at all forståelse er knyttet sammen i en sirkelbevegelse, og forståelse oppfattes som et forhold mellom to størrelser; *leser* og *tekst* – eller i lys av denne studien; *lærer* og *læreplan*. Hermeneutikken, her representert av Hans Georg Gadamer, kan sies å være et godt teoretisk bakteppe for å få et overblikk over kompleksiteten bak den menneskelige forståelsen i møte med en tekst, og i denne forbindelse er Gadammers *hermeneutiske sirkel* en viktig teoretisk forankring i denne studien.

I boken *Wahrheit und Methode* (Sannhet og metode, 1960), gir Gadamer en rekke eksempler på hvordan menneskelig forståelse oppstår og utvikles (Krogh, 2014, s.39). Det er to særdeles viktige begreper som danner utgangspunktet for hans hermeneutikk: *fordommer* og *førforståelse*. I følge Gadamer kan ingen menneskelig forståelse starte fra intet. Enhver forståelse forutsetter en annen – en forutgående forståelse som nettopp kalles for fordommer eller førforståelse. Helheten av fordommer samles, i følge Gadamer, i *forståelsens horisont* (Krogh, 2014, s.49). Fordommer utgjør med andre ord en *helhet* mennesket aldri kan overskue

– og selv om mennesket *kan* stilles kritisk til enkelte fordommer, vil helheten alltid prege *all* menneskelig forståelse. Gadamer hevder imidlertid at tekster i likhet med mennesket, har en tilsvarende helhetlig *horisont*. I lys av *den hermeneutiske sirkel* sikter Gadamer på å konkretisere forholdet mellom de to respektive horisonter – i denne studien bestemt som lærerens horisont, og den horisont som er presentert i læreplanverket. Poenget er at læreren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i verkets opprinnelige forestillingsverden, og det foregår hva Gadamer kaller en *horisontsammensmelting* (Krogh, 2014, s.55-56).

Hvordan kan livstolkning settes i relevans til Gadamer og hans hermeneutiske teori? Peder Gravem skriver i sin artikkel *Meningserfaring og Livstolkning*, at mennesket er et kulturskapende og fortolkende vesen av natur (1996, s.242). Dets åpenhet til omverdenen innebærer en oppfatning som kan være innbyrdes forskjellig – avhengig av individets særegne livstolkning. Gravem skriver videre at *alle* mennesker har en implisitt livstolkning, og denne er innkodet i selve måten mennesket lever på – i hvordan det forstår og innretter seg i forhold til seg selv, andre mennesker og den virkeligheten som omgir det for øvrig (Gravem, 1996, s.249). Livstolkning som fenomen kan i så måte settes i direkte relasjon til den hermeneutiske teorien. Menneskelig erfaring og forståelse ses i lys av en helhetlig meningssammenheng, livstolkning (Gravem, 1996, s.242). I og med at den implisitte livstolkningen har stor påvirkningskraft for videre fortolkning av virkeligheten, settes det i denne studien likhetstegn mellom Gravems forståelse av *livstolkning*, og Gadamers hermeneutiske *forståelseshorisont*. Gadamer mener i likhet med denne studiens begrepsmessige forståelse av livstolkning at forståelseshorisonten kan endres – den er alltid under videre utvikling i møte med de erfaringer mennesket gjør seg (Krogh, 2014, s.51-53). Altså, horisontsammensmelting i lys av denne studien blir det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s.55-56) – hvor lærers forståelse av læreplanen preges av læreplanverkets horisont, så vel som egen livstolkning. Prosessen kan fremstilles slik det gjøres i figur 2.



Figur 2: Gadamers hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s.56), konkretisert i lys av denne studien.

2.6 Avslutning

Denne studien har til hensikt å utforske sammenhengen mellom den individuelle læreres oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i religion og etikk, og den individuelle lærers livstolkning. Den videre oppgaven vil ikke ta utgangspunkt i andre forskningsprosjekters empiriske funn nettopp fordi disse prosjektene ikke har fokusert like konkret på læreplanen som det vil gjøres i dennes studien, og det videre arbeidet vil heller støtte seg på Goodlads læreplanmessige begrepssystem og Gadamers hermeneutikk. Begrepene læreplan og livstolkning er i henhold til denne studiens teoretiske rammeverk definert, og vil gjøres til gjenstand for analyse og drøfting i de kommende kapitlene.

Kapittel 3: Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil det gjøres rede for denne studiens forskningsdesign, strategi og metode. Kapitlet vil starte med en presentasjon av egenskapene ved denne studien som en komparativt casestudie, det kvalitative forskningsintervjuet, så vel som utvelgelse av informanter og arbeid med intervjuguide. Deretter omtales veien fra den faktiske gjennomføringen av intervjuene, til transkribering og analysearbeid. Videre diskuteres studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før studiens aktuelle etiske implikasjoner vil vurderes. Til sist følger et kapittel som beskriver studiens metodiske begrensninger.

3.1 Forskningsdesign, strategi og metode

3.1.1 Komparativ casestudie

Denne studien har, som tidligere nevnt, til hensikt å utforske sammenhengen mellom ulike religionslæreres egen livstolkning, og deres forståelse og fortolkning av læreplanverket – i dette tilfellet fagplanen for Religion og etikk av Kunnskapsløftet 2006. For å undersøke denne sammenhengen er valgt å bruke en komparativ casestudie som forskningsdesign. Målet er i denne studien å sammenlikne, og foreta en nærmere analyse og studering av kontrasterende empiri fra studiens ulike case. Valget om å benytte en komparativ casestudie gjøres da sosiale fenomener lette kan forstås dersom de er sammenliknet eller satt i relasjon til andre meningsfulle og kontrasterende fenomener. En forutsetning ved komparative casestudier er at alle data er innsamlet ved hjelp av de samme metodene – og gjort til likeverdig gjenstand for analyse – noe denne studien oppfyller (Bryman, 2012, s.72-73).

3.1.2 Kvalitativ forskning

For å belyse studiens forskningsspørsmål på best mulig måte, ses det som formålstjenlig å velge en kvalitativ forskningsstrategi. Dette finnes det flere grunner for. For det første, ettersom studien har til hensikt å utforske læreres ulike tolkning av læreplanen, faller det seg naturlig å gå i direkte, personlig kontakt med informantene (Holme & Solvang, 1996, s.87). På denne måten vil også datamaterialet holdes i nærhet til det problemkomplekset og totalsammenhengen som studeres. For det andre er denne studien opptatt av å gå i dybden. Subjektive fortolkninger og kompleksitet rundt dette fenomenet ble vurdert til å best la seg uttrykke gjennom en dypere forklaring fra informantenes side, og dette kan resultere i en dypere forståelse fra forskers side. For det tredje står den kvalitative forskningsstrategien utenfor den naturvitenskapelige tradisjonen. I denne studien er ikke generalisering og representativitet noe mål, og fokuset kan heller rettes mot en helhetlig forståelse, innsikt og refleksjon over hvordan subjektet handler og tenker i forhold til aktuelle problemstillinger (Bryman, 2012, s.35-36).

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som nevnt er kvalitativ metode en analytisk tilnærming for å forstå dybden i et fenomen. I og med at denne studien søker innsikt i lærernes egne forståelser og tolkninger av læreplanverket, er det valgt å benytte kvalitative forskningsintervjuer for å innhente kunnskap om fenomenet. Det kvalitative intervjuet er særlig egnet til å gi informasjon over en kort tidsperiode om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse, og intervjuene muliggjør innsikt i lærerens opplevelse av egen forståelse, situasjon og tolkning av læreplanen (Johannessen et. al, 2010, s.139).

Observasjon kan inkluderes som del av den kvalitative tilnærmingen, men dette er valgt bort da studiens forskningsspørsmål har til hensikt å beskrive hvordan lærernes livstolkning påvirker den oppfattede læreplanen. Dette lar seg best uttrykke gjennom intervjumetoden, og til tross for at studien også beveges inn på den iverksatte læreplanen, vil hovedfokuset ligge på lærernes egen oppfatning og forståelse av læreplanverket. Det er full visshet om at en observasjon kunne vært fruktbart som supplerende metode, slik at også den *faktiske* iverksatte fagplanen kunne gjøres til gjenstand for analyse, men på bakgrunn av størrelse- og

tidsomfang, begrenses mulighetene for å gjennomføre dette. Valget om å kun benytte det kvalitative forskningsintervjuet, ble derfor tatt¹⁴.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan gjennomføres på flere ulike måter, men i denne studien er det utelukkende valgt å benytte en *semistrukturert* tilnærming. Et semistrukturert intervju er den mest brukte formen for kvalitative intervjuer og kan kort oppsummeres som intervjuer basert på *intervjuguide*. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et. al, 2010, s.139). Til tross for at det ble utarbeidet en bestemt rekkefølge på temaene i denne studiens intervjuguide, var det muligheter for at denne kunne endres dersom det var nødvendig. Dette kunne skje dersom informantene bragte et nytt tema på bane, svarte på flere spørsmål i en og samme sekvens, eller at det var behov for en avklaring. Intervjuguiden åpner i så måte for fleksibilitet, slik at informantenes historie kan komme frem på en mest mulig naturlig måte. På denne måten ga det semistrukturerte intervjuet en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Bryman, 2012, s.471).

3.2 Intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide er en omfattende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s.26). Denne studien retter først og fremst fokus mot lærernes forståelse av læreplanen, og det var derfor viktig å utforme en intervjuguide som ikke ville påvirke informantenes subjektive forståelse eller svar.

Intervjuguidens temaer ble organisert slik at temaene går fra først å handle om det som er i utkant av kjernetematikken, for så å gradvis fokusere på mer sentrale problemstillinger. Intervjuguiden besto i dette tilfelle av en liste med fem generelle temaer: 1) Rammefaktorer, 2) tanker om faget/fagforståelse i religion og etikk, 3) forståelse og tolkning av læreplanen i faget, 4) syn på elevenes opplevelse av faget, og 5) personlig oppfatning av egen lærerrolle i faget¹⁵. Alle temaer hadde underspørsmål og stikkord. Spørsmålene var åpent formulert og hadde til hensikt å ikke lede informantene i en bestemt retning. Stikkordene ble brukt dersom informantene ikke forsto spørsmålet, eller at de trengte hjelp til å komme i gang i

¹⁴ Metodiske begrensninger er nærmere beskrevet i kapittel 3.5.

¹⁵ Se vedlegg 1 for fullstendig intervjuguide.

tankeprosessen. Dersom noen under- eller hovedområder, ble besvart i forbindelse med foregående temaer, var intervjuguiden designet for at en gå videre til neste spørsmål, da disse sto for tur. Til sist var læreplanens formål med faget religion og etikk, og de fire hovedområdene i fagplanen, notert i intervjuguiden. Dette ble gjort da det ble direkte spurt om lærernes tanker rundt disse under intervjuet, og det ikke kunne forventes at lærerne husket dem på strak arm.

3.3 Valg av informanter

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse, er en viktig del i all forskning. Hvilke informanter som blir valgt kan vise seg i både for studiens validitet, troverdighet så vel som overførbarhet¹⁶. I denne studien er det valgt å benytte en *strategisk utvelgelse* av informanter. Et strategisk utvalg bygger først og fremst på en nøye gjennomtenkning rundt hvilken målgruppe som må delta for at nødvendige og ønskede data skal kunne samles inn. *Målgruppen* bestemmes av hvilke spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Johannessen et. al, 2010, s.106). I denne studien ble målgruppen bestemt å være utdannede religionslærere som underviser i fellesfaget Religion og etikk på den videregående skolen. Da målgruppen er bestemt, er neste steg å velge ut hvilke enkeltpersoner fra målgruppen som faktisk skal delta i undersøkelsen (Johannessen et. al, 2010, s.107). Jeg kom i kontakt med åtte potensielle informanter, alle i målgruppen, via en bekjent som jobber ved samme skole som de utvalgte. I e-mailkorrespondanse med hver enkelt som hadde sagt seg villig til å delta, fikk jeg en beskrivelse av deres livstolkning. Ut i fra dette ble det valgt ut fire informanter som det var ønsket å intervju. Jeg mottok bekreftende, positivt svar fra samtlige.

Det er ikke alltid lett å vurdere prospektivt hvor mange informanter det er nødvendig å intervju for å sikre kvalitet i datamaterialet (Johannessen et. al, 2010, s.107), og i denne studien ble avgjørelsen om å intervju fire lærere først og fremst gjort på bakgrunn av hva som anses som mest hensiktsmessig i forhold til studiens målsetting som en komparativ casestudie. Fire informanter gjør det mulig å beholde mengden av datamateriale på et håndterlig nivå, samtidig som de fire informantene antas å kunne representere kontrasterende empiri og funn. De respektive informantene gir studien en god variasjonsbredde, samtidig oppgavens størrelse- og tidsomfang blir ivarettatt.

¹⁶ Se for øvrig kapittel 3.5.

Totalt består utvalget av tre kvinner og én mann, hvor alle fire underviser i faget religion og etikk på den videregående skolen. Deres erfaring i yrket varierer fra tre til tjue-tjuefem år. I Johannessen (et. al, 2010) presiseres det at utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser, ikke handler om representativitet, men om *hensiktsmessighet*. Målet er å velge de informanter som best kan gi kunnskap om fenomenet, og så gode skildringer som mulig (Johannessen et. al, 2010, s.107). I denne studien ble det først og fremst nødvendig å sikre en variasjonsbredde blant lærernes *livstolkning*, og det faktum at informantene har svært sprikende profesjonserfaring, ble mindre viktig. Valget om å inkludere en lærer med kun tre års erfaring i yrket ble derfor tatt på bakgrunn av studien som en komparativ casestudie – hvor målet er å sammenlikne personer som avviker mest mulig fra hverandre innenfor relevante variabler. Denne studiens informanter divergerer på en skala fra *praktiserende kristen* til *ikke-søkende agnostiker*. Mer om disse begrepene og definisjon av informantenes livstolkning, finnes i kapittel 4.

3.4 Gjennomføring

Alle intervjuer ble gjennomført over en tidsperiode på to uker i februar 2015. Jeg tok valget om å reise til informantenes respektive skole for å gjennomføre alle intervjuene på arbeidsplassen. Alle intervjuer ble tatt opp på lydbånd, og jeg var nøye med å understreke at informantenes totale anonymitet skulle bevares og at lydfilene skulle destrueres etter endt prosjekt. Alle informanter ble informert om retten til å når som helst bryte intervjuet, eller ikke svare på spørsmål, dersom dette skulle være ønskelig – dette ble for øvrig ikke aktuelt under noen av intervjuene. Intervjuene hadde varighet på 35 – 45 minutter. Det ble gjort klart at intervjuet ikke var ment som noen test på hvorvidt den enkelte kjente til læreplanverket eller hvor gode undervisningsopplegg den enkelte har.

Hvert intervju ble startet med uformell prat. I generelle trekk presenterte jeg meg selv og hva oppgaven skulle handle om. Ettersom fokus var rettet mot informantenes egne fortolkninger, motiver og refleksjoner rundt læreplanverket, var interaksjonen mellom meg som intervjuer og dem som informanter sentral. Målet var å få til en hverdagslig, men likevel faglig samtale, hvor informantene kunne føle seg trygge. Som intervjuer var jeg derfor oppmerksom på, og forsøkte å sette meg inn i, informantenes situasjoner og beskrivelser. Jeg var også oppmerksom på å ikke tvinge egen forståelse av situasjonen over på informanten (Holme &

Solvang, 1996, s.100), og var derfor bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Jeg lot alle informanter snakke så lenge de ønsket om hvert spørsmål, og kom med oppfølgingsspørsmål der det var behov. Under intervjusituasjonene hendte det at det dukket opp andre momenter og temaer enn de som først var til hensikt å belyse, men dette var det gitt rom for i både intervjuguiden og intervjuenes tidsramme. Dette medførte innsikt i en del informasjon som ellers ikke ville vist seg – spesielt i lys av konkrete erfaringer den enkelte lærer hadde gjort seg. Samtlige informanter opplevdes som bekvemme i intervjusituasjonen.

3.4.1 Transkripsjon

Lydopptakene fra alle de gjennomførte intervjuene ble i de påfølgende dagene etter gjennomføringen, *transkribert*. Transkripsjon går ut på at datamaterialet gjøres om fra muntlig tale til skriftlig tekst. Den skriftlige teksten er bedre egnet for analyse, og ikke minst lettere å få oversikt over (Kvale og Brinkmann, 2012, s.188-189). Transkripsjonen tok utgangspunkt i at jeg lyttet til hvert enkelt intervju samtidig som jeg skrev ned ordlyden, i sin helhet, i et tekstbehandlingsprogram. Denne prosessen var svært tidkrevende, men samtidig særdeles nyttig. Under transkriberingen fikk jeg oppleve intervjusituasjonen som tredjepart, og jeg bet meg merke i en rekke ting som jeg tidligere ikke hadde oppdaget. Transkripsjonene foreligger primært som replikkutskrifter, hvor kun deres uttalelser er notert.

I denne studien – både i henhold til analyse og tolkning – er fokus først og fremst rettet mot *innholdet* i informantenes uttalelser. En innholdsanalyse går ut på at forskeren leser datamaterialet fortolkende, og ønsket er å få en dypere forståelse av meningen bak informantenes uttalelser (Johannessen et. al, 2010, s.173). Den språklige dimensjonen, og da også kroppsspråk, er derfor mindre interessant i denne studiens sammenheng. Stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk kan derfor ikke leses ut fra transkripsjonene.

3.4.2 Analyse

Etter at transkripsjonen fra alle intervjuer var fullført, satt jeg igjen med en tekst som kan leses – og ikke minst fortolkes – på ulike måter. Hovedformålet med analysen var å muliggjøre en forståelse av fenomenet uten å måtte gjennomgå alt det empiriske datamateriale som foreligger (Johannessen et. al, 2010, s.197). I det følgende finnes en redegjørelse for hvordan datamaterialet ble ordnet og strukturerte slik at eventuelle mønstre kunne tre frem.

Slik studien fremstår som en komparativ casestudie, besto analysen primært av fire ulike deler – eller case (Bryman, 2012, s.72). Hvert case representerer ett intervju med én av de fire informantene. Ut i fra denne inndelingen, besto kategoriseringen av datamaterialet av flere steg.

Første steg i analysearbeidet besto i å gå gjennom det foreliggende datamaterialet fra hvert case og organisere materialet tematisk i tre kategorier: rammefaktorer, den oppfattede læreplanen og den iverksatte læreplanen. De to sistnevnte kategoriene er hentet fra Goodlads (et. al, 1979) læreplanmessige begrepsapparat¹⁷, mens første kategori er bestemt på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål, og dens hensikt om å belyse den enkelte lærers livstolkning. Den tematiske organiseringen ble gjort ved hjelp av fargekoder, og hver kategori ble tildelt én farge – transkripsjonsteksten ble farget i den respektive kategoris farge¹⁸. Andre steg besto av en ytterligere organisering av datamaterialet, denne gangen ved hjelp av *koding*. Kodingen gikk ut på å finne uttalelser som var relevant for den overordnede- og de underordnede problemstillingene, og ved å notere kodeord i margen ble det angitt hvilken informasjon de ulike uttalelsene ga (Johannessen et. al, 2010, s.174). Disse kodene ble kalt overordnede koder, og ble dels bestemt ut fra intervjuguidens fem hovedområder, dels med hensyn til studiens teoretiske rammer, og dels ut fra de interessante temaer som dukket opp underveis i intervjuprosessen. Eksempler på noen av de overordnede kodeordene som er benyttet er; *livstolkning, generelt om faget, generelt om fagplanen, fagplanens formålsdel, fagplanens hovedområder, fagplanens kompetansemål*.¹⁹ Tredje steg besto i et dypere dykk i datamaterialet. Ved å foreta en nærmere systematisk identifisering uttalelsene, ble kodeord som ga relevant kunnskap om de overordnede kodene, notert i margen – også kalt underordnede koder (Johannessen et. al, 2010, s.174). De underordnede kodene anga spesifikt hvilken informasjon uttalelsene ga. Eksempler på noen av de underordnede kodene er; *kristen, agnostiker, fagets utvikling, religion og religionskritikk* (og de andre hovedområdene i fagplanen for øvrig), *frihet/føringer, formulering, kunnskapsdannelse og holdningsdannelse*. Både de overordnede og underordnede kodene ble holdt likeverdige for samtlige case.

¹⁷ Se kapittel 4.1 for begrunnelse av valget om å benytte disse to begrepene fra Goodlads læreplanmessige begrepssystem.

¹⁸ *Rammefaktorer* – rød, *den oppfattede læreplanen* – blå, og *den iverksatte fagplan* – grønn. Se for øvrig vedlegg 2 for oversikt.

¹⁹ En total oversikt over alle koder finnes i vedlegg 2.

Analysens siste steg besto i å få et helhetsinntrykk av materialet som forelå på tvers av casene. Målet var å trekke ut den mest essensielle informasjonen, og formidle den uten å fortapes i detaljer. Johannessen (et. al, 2010, s.174) omtaler dette som *meningsfortetning*. Informantenes uttalelser ble forkortet og lange setninger ble komprimert uten å miste sitt meningsinnhold.

3.5 Overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet

Hva bestemmer hva som er god kvalitet på kvalitative forskningsopplegg? I det følgende skal forskningsoppleggets kvalitet diskuteres, og valget har falt på å benytte begrepsapparatet *overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet* – da disse begrepene fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreget (Johannessen et. al., 2010, s.229).

Det er tidligere nevnt at denne studiens siktemål ikke er å generalisere, og på bakgrunn av metodiske valg, finnes det heller ingen muligheter for å påvise lovmessigheter på bakgrunn av denne studiens funn. Det er likevel et viktig argument at dette prosjektet kan være relevant utover denne enkeltstudien. Ved kvalitative undersøkelser snakker en ofte om *overførbarhet* i form av kontekstualisert kunnskap i stedet for generalisering. Dette dreier seg om hvorvidt en lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder eller grupper enn det som studeres (Johannessen et. al., 2010, s.231). Da denne studien retter oppmerksomhet mot en spesielt selektert gruppe religionslærere, hvor klare ytterpunkter er representert, kan denne studiens noe magre utvalg og funn, ha gjenkjennelsesverdi for andre religionslærere. Denne studien kan på denne måten ikke *bevise* sammenhenger eller mønstre, men den kan heller peke utover og vise til hvilke tendenser som *kan* være representative for fenomenet.

Pålitelighet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, og fungerer som et mål på om forskningens kvalitet. Ved å redegjøre, på et detaljert nivå, for forarbeid, gjennomføring av intervju og etterarbeid, sikres det at denne studien er pålitelig. Som et kvalitativt forskningsprosjekt er det rettet oppmerksomhet mot å vise at dette prosjektet er gjennomført på en tillitsvekkende måte, og at det i så måte kan gjøres til gjenstand for andres vurdering av pålitelighet (Johannessen et. al, 2010, s.230).

Bekreftbarhet knytter seg til funnene som presenteres i denne studien. Rapporterte funn skal alltid være et resultat av forskningen i seg selv og være tett knyttet opp mot det tilgjengelige

datamaterialet – det er viktig at materialet ikke er preget av forskerens egne, subjektive holdninger (Johannessen et. al, 2010, s.232). Selv om det kan være vanskelig å kontrollere og etterprøve grunnlagsmaterialet i en studie som denne, er det gjort flere grep for å sikre at funnene var ikke skulle være fordreid av meg som forsker. I et semistrukturert intervju kan empirien bli preget av relasjonen mellom partene – eller av forskerens antakelser. I dette tilfelle, med min manglende erfaring som religionslærer, kan det påstås at mangelen på antakelser fra min side, var en fordel; det ble klargjort for alle informanter at jeg selv ikke var erfaren i yrket, og at jeg derfor ikke hadde noen gitte antakelser om hva som var «rett tolkning av læreplanen» eller hva som kvalifiserer som «god undervisning». I tillegg ble det strebet etter å skape en trygg intervjusituasjon – og en god, men formell relasjon til informantene. Dette medfører at jeg som forsker sitter igjen med et inntrykk av at informantene ikke «pyntet» på svarene for å tilfredsstille hva de kunne trodd var forventet.

Som forsker har jeg arbeidet for å bli mer bevisst på eventuelle antakelser eller forhåndsoppfatninger jeg kunne ha om temaet. Jeg har under hele prosjektet vært forsiktig med å vektlegge egne, foreløpige konklusjoner, og jeg har utøvd stor grad av kritisk lesning. Datamaterialet har vært gjenstand for intersubjektivitetskontroll, da flere transkripsjonsutskrifter i sin helhet har vært gjennomlest av medstudenter og andre som befatter seg med samme fagtradisjon. Forholdet mellom datamateriale og analysearbeid har dermed vært diskutert. I tillegg har det blitt rettet fokus mot hvorvidt intervjupersonene ville gjenkjent sitt utsagn i konteksten det satt i. Dette er spesielt viktig da enkeltsitater løsrevet fra sin kontekst, lett kan komme til å gi et annet inntrykk enn om de sto i sin opprinnelige kontekst.

3.6 Etske implikasjoner

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt slike forskningsetiske retningslinjer, og selv om studiens design og tematikk ikke kvalifiserer for å måtte søke godkjenning i forkant av prosjektet, er retningslinjene likevel gjeldende. Vi kan sammenfatte til tre typer hensyn, hvor to av dem er relevante for min studie. De to relevante presenteres nedenfor.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi; forskningsdeltakerne skal kunne bestemme over egen deltakelse (Johannessen et. al, 2010, s.91). I min studie ga alle informanter informert og frivillig samtykke, og alle ble informert om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra intervjuet uten å begrunne hvorfor. Det ble presisert at dette ikke ville resultere i noen form for ubehag, eller gi negative konsekvenser.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv; informantene skal uten begrunnelse ha rett til å bestemme hvilke spørsmål de vil og ikke vil svare på (Johannessen et. al, 2010, s.92). I intervjuenes innledende del opplyste jeg alle deltakere om at de kunne velge å ikke svare på spørsmål dersom de ønsket, men ingen valgte å benytte seg av muligheten. Dette hensynet innebærer også at forskeren ivaretar konfidensialiteten og ikke bruker opplysninger slik at personer som er med i undersøkelsen kan identifiseres. Deres totale anonymitet ble også gjort rede for i intervjuets start, og allerede i transkripsjonene ble respondentene anonymisert²⁰.

3.7 Metodiske begrensninger

Da det i denne studien ble tatt et valg om å benytte det kvalitative dybdeintervjuet, var det i samme trekk flere andre metodiske tilnærminger som ble valgt bort. Først og fremst ble kvantitative strategier valgt bort (Holme & Solvang, 1996, s.73). Et mulig alternativ til denne studiens tilnærming, kunne på vært å sende ut et spørreskjema til en rekke religionslærere, heller enn å gjennomføre de kvalitative intervjuene. Dette alternativet følte for øvrig uegnet og utilstrekkelig. Denne studien har til hensikt å *utforske* sammenhengen mellom ulike religionslæreres egen livstolkning og deres forståelse av læreplanverket, noe som ville vært umulig med en kvantitativ tilnærming. Dette skyldes blant annet at tilgjengelig kunnskap om denne studiens tematikk er svært begrenset, og at det forut prosjektets start var vanskelig å gjøre antagelser om hvilke faktorer som påvirker oppfatningen av læreplanen. Det finnes lite foreliggende forskning på området, og den forskningen som foreligger er til dels uenig seg i mellom²¹. Dette ville vanskeliggjort prosessen i å utarbeide spørreskjemaet da det umulig kunne vites hvilke spørsmål som burde stilles, og ved å velge en kvantitativ tilnærming hadde

²⁰ Tredje hensyn anses å være *forskerens ansvar for å unngå skade*: Det må vurderes om innsamling av data, kan berøre sårbare og følsomme områder som det kan være vanskelig å bearbeide å komme seg ut av igjen (Johannessen et. al, 2010, s.92). Da denne studien ikke berører sårbare områder, ses dette hensynet som irrelevant.

²¹ Henholdsvis Strand (2007) og Resaland (2012).

studien stått i fare for å gå glipp av interessante funn som kom frem under det kvalitative intervjuet.

En kan ofte med fordel velge å kombinere kvalitative og kvantitative elementer innenfor én og samme undersøkelse, og i dette tilfelle kunne en kvantitativ tilnærming muligens fungert godt som supplerende metode. Dette kunne bedret både studiens overførbarhet og bekreftbarhet. Alternativet ble imidlertid valgt bort på bakgrunn av studiens størrelse- og tidsomfang. En videreføring av denne studien kunne derfor bestått i å supplere med en kvantitativ tilnærming, eller som det er beskrevet i kapittel 3.1.3, observasjon som kvalitativ metode.

I kapittel 3.4 er det skrevet om variasjonsbredde blant lærerne. Én av lærerne har kun vært yrkesaktiv i skolen i tre år, men det ble likevel sett som hensiktsmessig å inkludere henne blant informantene. Det er i den forbindelse viktig å nevne at denne lærerens profesjonsforståelse, oppfatning av læreplanen og undervisningspraksis *kan* påvirkes av hennes korte modningstid. Dette er for øvrig noe det vil rettes oppmerksom mot gjennom all analyse og videre drøfting. I et optimalt utvalg ville denne læreren for øvrig vært byttet ut med en som har lengre undervisningserfaring i religionsfaget, men med tilsvarende livstolkning.

Kapittel 4: Analyse

I dette kapitlet vil det bli gitt en analytisk presentasjon av lærernes oppfatning og tolkning av den fagspesifikke læreplanen for fellesfaget Religion og etikk i den videregående skolen.

4.1 Analysens fokus og oppbygning

Analysen presenteres med utgangspunkt i studiens fire case – et delkapittel for hver informant. Informantene har blitt tildelt pseudonymer for å sikre deres anonymitet. Navnene er gitt i alfabetisk orden etter intervjuenes kronologiske rekkefølge: *Astrid*, *Beate*, *Christian* og *Dina*. I gjengivelse av samtaler med informantene vil deres forbokstav brukes som indikator på hvem de er²². Hvert delkapittel vil igjen bestå av fire deler. Disse delene presenteres nedenfor. Det er viktig å merke seg at den kommende inndelingen i stor grad baseres på teoretisk opptegnede grenser, hvor disse delene i praksis kan være vanskelig å holde skilt fra hverandre da intervjuenes struktur ikke alltid hadde tilsvarende oppbygning.

I og med at denne studien har til hensikt å utforske sammenhengen mellom ulike religionslæreres egen livstolkning, og deres forståelse og tolking av læreplanverket som et komparativt forskningsdesign, vil hver hoveddel innledes med en kortfattet redegjørelse og definisjon av den respektive informants personlige livstolkning. Grunnet studiens størrelses- og tidsomfang, vil det først og fremst tas utgangspunkt i de livstolkninger informantene tilskriver seg selv²³, men visse variabler vil analyseres ut fra datamaterialet²⁴. Variablene anses som nødvendig da de danner et viktig bakteppe for videre drøfting og sammenlikning i kapittel 5.

²² For eksempel A foran Astrids uttalelser. S (for Sara) brukes foran forskerens innspill.

²³ I hvilken grad de anser seg selv som religiøse eller ei.

²⁴ Søkende eller ikke-søkende.

Videre vil det bli gjort rede for og rettet fokus mot informantens generelle tanker om faget Religion og etikk – hva informanten anser som fagets hovedmål, og hvilken relevans det menes at faget har for øvrig. I kapittel 2.2.1 ble det gitt en definisjonsmessig bestemmelse av hva en læreplan kan anses å være, og i denne studien ble læreplanen bestemt til å omfatte alt fra læreplandokumentets organisatoriske rammer til den faktiske klasseromsvirksomheten. I tråd med dette vil også lærernes generelle oppfatning av faget kunne sies å være en fortolkning av læreplanen.

Dernest rettes fokuset mot informantens forståelse av de konkrete egenskaper ved den fagspesifikke læreplanen i religion og etikk slik den foreligger i dag. I henhold til Goodlad (et. al, 1979) ble det i kapittel 3.2 redegjort for hvordan den læreplanen kan fremtre ulikt for hver enkelt, og hvordan læreplanen kan gis ulikt innhold, ulik mening og ulik intensjon på bakgrunn av individets oppfatning. For å sikre en god og oversiktlig disposisjon er det valgt å bryte dette delkapitlet i ytterligere fire deler; generell oppfatning av fagplanen i Religion og etikk, så vel som oppfatning av fagplanens hovedområder, oppfatning av fagplanens kompetansemål, og oppfatningen av fagplanens formål²⁵. Til tross for at fagplanens formålsdel er den første som er skrevet i planen, presenteres den til sist. Dette handler i stor grad om at oppfatningen av denne er preget av oppfatningen av planens særegenhet for øvrig.

Til sist presenteres informantenes egen læreplan- og profesjonspraksis. Til tross for at denne studiens mål er å utforske sammenheng mellom lærenes individuelle oppfatning av læreplanen og deres livstolkning, ses det likevel som fruktbart å bevege seg inn på den faktiske og gjennomførte læreplanen, slik den individuelle informant iverksetter i sin undervisning. I og med at denne studien kun bygger på empiri hentet fra intervju, og ikke observasjon, kan empirien på ingen måte si noe om den *faktiske* iverksatte læreplanen. Da denne delen av analysen likevel tar for seg hvordan informanten iverksetter sin undervisning, er dette kun ment å fungere som en indikasjon på hvordan den enkelte informant oppfatter læreplanen, og hvilke praktiske muligheter som leses og forstås ut i fra denne.

4.2 Case 1: Astrid

Astrid var den første religionslæreren som ble intervjuet. Hun har undervist i religionsfaget på den videregående skolen i rundt 10 år. Hennes utdanningsbakgrunn består i lærerutdanning

²⁵ En innholdsmessig redegjørelse for disse sidene av planen finnes i kapittel 2.5.1.

med hovedfag i nordisk språk og litteratur, supplert med grunnfag i kristendom. Hun underviser derfor også i norskfaget.

4.2.1 Astrids livstolkning

Astrid forteller at hun er medlem av Den Norske Kirke, men at hun er ikke spesielt praktiserende eller aktivt deltakende i kirkens arrangementer. Hun benytter seg av kirkens overgangsritualer, som dåp, konfirmasjon, vigsel og gravferd, og forteller at hun kan finne på å besøke kirken i julehøytiden. Hun gir uttrykk for at hun ikke er søkende – i den grad at hun ikke har noe sterkt ønske om å utvide sin religiøse horisont. Hun forteller:

Jeg står i statskirken [Den Norske Kirke], og jeg synes det er greit å være medlem der. Jeg kommer nok aldri til å melde meg ut, og jeg har på en måte funnet min tro. Jeg er ikke ute etter å endre på den – eller føler noe behov for det.

På mange måter kan Astrid kategoriseres som *ikke-søkende kristen*²⁶. Hennes personlige kristne overbevisning er stabil, men ikke nødvendigvis sterk eller førende for hennes liv. Hennes livstolkning er ikke, og har ikke vært, i særlig forandring på mange år.

4.2.2 Astrids generelle oppfatning av faget Religion og etikk

Astrid har en oppfatning om at faget Religion og etikk er et viktig og nødvendig fag. Hun forteller:

Det handler om å kunne orientere seg i verden. (...) Religionsfaget i dag handler jo litt om å kunne vite om hvordan man tenker i andre religioner, for religion er jo veldig viktig del av kultur. Så derfor er det [religionsfaget] jo kjempeviktig.

Som Astris forteller, setter hun først og fremst religionsfagets nødvendighet i konkret tilknytning til hvilket samfunn og verdensbilde dagens unge møter. For henne er kunnskap om religion en særs viktig del av det å kunne hankses med hverdagen på en tilfredsstillende måte.

²⁶ Begrepskategoriseringen er begrunnet i egen refleksjon, og er særegen for denne studien. Dette gjelder definisjonen av samtlige informanternes livstolkning.

4.2.3 Astrids oppfatning av fagplanen i religion og etikk

4.2.3.1 Generell oppfatning av fagplanen

Astrids generelle holdning til læreplandokumentet er i all hovedsak positiv. Til tross for at det finnes elementer i planen hun kan sies å være mindre fornøyd med, opplever hun først og fremst at planen fungerer godt som et strukturelt rammeverk. Hun er fornøyd med oppbygning og tematisk inndeling, i så måte at den kan brukes på en fruktbar måte i skolehverdagen. Utover dette ser hun imidlertid en stor utfordring ved dagens plan: tidsrammene for faget. Astrid forteller: ”Selv om jeg er fornøyd med hvordan læreplanen er bygd opp, er det jo ganske hektisk da. I løpet av tre timer per uke”. Dette er noe hun først og fremst setter i forbindelse med fagplanens innhold, og dette tas derfor opp igjen i hennes oppfatning av fagplanens øvrige deler.

4.2.3.2 Oppfatning av fagplanens hovedområder

Astrid mener at det vies for lite oppmerksomhet til religion i den nåværende planens hovedområder. Hun opplever for øvrig planens hovedområder som relevante, men forteller likevel at hun i ideelt kunne sett for seg en noe annen innholdsfortegnelse enn den som er i dag. Hun forteller:

Kanskje vi burde hatt en drøfting om hva som skal inn i religionsfaget? Nå kan jo elevene velge filosofi som programfag, så hvorfor skal man ha så mye av det [i dette faget] da? Burde man kanskje hatt mer om religioner og ikke så mye om filosofi kanskje?

Astrid utlyser en generelt kritisk holdning til at filosofi er spesifikt nevnt i planen, og dette er noe som kommer frem flere ganger gjennom intervjuet. Etikkdelen av det fjerde og siste hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme*, er hun imidlertid tilfreds med, og hun knytter etikkdelen først og fremst til religionsnøytral etikk. Astrid forteller: ”Det er bra å ha om etikk, for det er jo sånn som danner holdninger! Uavhengig av, og om det er knyttet opp mot, religion eller religiøsitet. Så det er jo viktig å ha med”.

Astrid mener at både lærebøker og læreplan favoriserer kristendommen, og at dette er uheldig da det går på bekostning av andre viktige og aktuelle religioner som det er nyttig for elevene å ha kunnskap om. Dette begrunner hun ved å rette fokus mot dagens norske samfunn – Astrid mener at det ville vært fordelaktig rette større fokus mot de ulike religionene og religiøse

bevegelsene som er representert i storsamfunnet, og noe mindre på kristendom. Igjen ses tidsrammene som et viktig argument. Samtalen løper slik:

Jeg synes det er veldig lite fokus på forskjellige religioner i forhold til kristendom [i fagplanen]. Og det blir... for snevert. Jeg ville ønsket mer fokus på forskjellige religioner, sånne som er representert i Norge, ikke bare de store verdensreligionene.

Utover dette forteller Astrid at hun ser det som bekymringsverdig at jødedommen ikke er spesifikt nevnt i fagplanens hovedområder. Hun trekker igjen frem det faktum at kristendommen er tildelt så stor plass som den er, og argumenterer for at disse to religionene har mye til felles. Hun forteller:

Jeg synes det er litt bekymringsverdig at de [elevene] ikke skal lære om jødedom når man skal lære så mye om kristendommen. Man kunne jo lært litt mer om det, for de går jo ganske inn i hverandre.

Astrid trekker frem noe hun mener er et generelt problem ved hovedområdene slik de foreligger i dagens fagplan: at læreplanen for den videregående mangler kontinuitet i forhold til ungdomsskolens læreplan i religionsfaget. Kontinuitetskritikken knyttes til at læreplanen for Religion og etikk tar for seg så mange temaer og problemstillinger som hun mener at elevene allerede er kjent med. Astrid forteller:

Den [læreplanen] er kanskje litt repeterende fra ungdomsskolen, og det er ikke så interessant. Elevene sier jo at de har lært mye om det tidligere – og gjentakelse av det de har hørt før, det er ikke bra. Det har vi ikke tid til!

Til tross for at Astrid synes det er uheldig at læreplanen er såpass repetitiv som hun påstår at den er, er hun imidlertid oppmerksom på at repetisjonen kan være gunstig da elevene er mer modne på videregående. I følge henne kan de reflektere over samme problemstillinger på en mer fruktbar måte enn tidligere.

4.2.3.3 Oppfatning av fagplanens kompetansemål

Astrid opplever læreplanens tidsrammer som et gjennomgående problem, og hun gir uttrykk for at det er en utfordring å komme gjennom alle kompetansemålene på den tiden hun har til

rådighet. Utover dette, kan hun sies å være til dels kritisk til planens kompetansemål. Dette går først og fremst på målenes innhold, da hun forteller at hun opplever planens målformuleringer som relativt konkrete og enkle å forholde seg til. Astrid forteller at hun tilskriver de målene som omhandler religioner, større relevans for elevene enn de øvrige målene. Dette begrunnes først og fremst i personlige preferanser – hun mener det er fordelaktig å ha gode kunnskaper om religion slik dagens samfunn er sammensatt.

Astrid mener imidlertid ikke at alle religionsmålene er like relevante for faget, og da spesielt med tanke på nytten det har for elevene. Hun trekker frem målene som omhandler tolkning av sentrale religiøse tekster som et eksempel:

Jeg synes kanskje at tolkning av tekster... at det er et sånt tema som de [elevene] ikke nødvendigvis har så stor nytte av. Og det er jo et eget læreplanmål. Ja, det kan jo være greit å vite at det og det er en sentral tekst i den og den religionen, men å gå inn på en Paulus-tekst og tolke den, det synes jeg er kanskje ikke er så interessant, eller relevant for religion for den saks skyld.

På spørsmålet om hvorvidt læreplanen, og da spesielt kompetansemålene, legger opp til individuelt tolkningsrom og profesjonsfrihet, svarer Astrid at hun først og fremst opplever dem som førende. Hun mener at kompetansemålene legger klare rammer for hva undervisningen skal inneholde og hvordan den skal bygges opp. Dette begrunnes først og fremst i de tidsmessige rammene, men også de konkrete kompetansemålenes formulering og innholdsbestemmelser.

4.2.3.4 Oppfatning av fagplanens formålsdel

Astrid forteller at hun har liten direkte kjennskap til formålsdelen av fagplanen. Hun har likevel en oppfatning om at kunnskapsdannelsesaspektet i planen generelt er favorisert til fremfor holdningsdannelsesaspektet. Astrid forteller:

Jeg synes det er for mye fokus på kunnskapsdanning generelt i planen, i alle fall fremfor holdningsdanning. Det er så mye fokus på hva man skal kunne og lære i den planen vi har i dag.

Astrid er først usikker på hvordan holdningsdannelse faktisk kan ta sted, ut i fra hvordan begrepet er beskrevet i fagplanens formålsdel. Hun trekker frem at holdningsdannelse *kan* være et resultat av kunnskapsdannelse, men at dette kan komme an på de individuelle valg som gjøres av den enkelte lærer. Hun mener for øvrig at noen av fagplanens temaer kan ha større holdningsdannende effekt enn andre. Astrid forteller: ”Som i etikk for eksempel, da må de [elevene] ta stilling til bestemte situasjoner, og da kan de jo danne seg holdninger om hva man skal og kan gjøre mot andre, og hva man ikke bør gjøre”.

Astrid stiller imidlertid spørsmål om hvorvidt det er hennes oppgave å bidra til at elevene danner seg visse holdninger. ”Det er vel egentlig ikke min oppgave å innprente holdninger hos elevene? Men på en måte kanskje likevel. Jeg vet ikke”.

4.2.4 Astrids egen læreplan- og profesjonspraksis

Som nevnt ovenfor, mener Astrid at fagplanen gir særdeles lite rom for individuell tolkning- og profesjonsfrihet, og hun gir også uttrykk for at hun holder seg tett opptil hva hun forstår og oppfatter som fagplanens intensjon i sin gjennomførte undervisning. Astrid passer på å få gått gjennom alle kompetansemålene, og bringer ofte disse direkte inn i sin undervisning – for eksempel ved presentere dem for elevene. Å opplyse elevene i de spesifikke kompetansemålene er for øvrig noe som er forventet av skoleledelsen ved skolen hvor mine informanter arbeider. Astrid forteller:

Jeg har en målsetning om at jeg skal igjennom alle kompetansemålene, og selv om det blir ganske hektisk, må vi jo innom alt. (...) Jeg presenterer ofte målene for elevene – *nå bruker vi læreplanen der og der, nå arbeider vi med det læreplanmålet*. I religion er det jo lett å vise til spesifikke mål, spesielt etter Kunnskapsløftet.

Astrid forteller at hun, til tross for at hun ser større relevans i noen mål enn andre, er oppmerksom på å bringe alle mål og temaer inn i undervisningen. Dersom tiden ikke strekker til velger hun heller å forenkle de aktuelle kompetansemålene, eller se bort fra det holdningsdannende aspektet. Hun forteller: ”Det blir kanskje mye bredde fremfor dybde. Det er ikke alltid vi har tid til å for eksempel drøfte, så noen ganger lar jeg det nok være med kunnskapen, ja”. Utover dette forteller hun at hun retter størst fokus mot undervisning om religioner: ”Hvis jeg må velge hva vi skal fordype oss i, blir det nok religioner.”

Videre forteller hun at hun behandler alle de ulike hovedområdene hver for seg, og hun følger fagplanens rekkefølge og oppbygning i planlegging av undervisningsåret. Hun forteller også at hun bruker læreboken mye i undervisningssammenheng, da hun mener at ”det som står i læreplanen er dekket av læreboken”. Utover dette gir hun uttrykk for at hun helst benytter seg av de samme undervisningsoppleggene og årsplanene flere år på rad.

I fagplanen er ment å være rom for elevmedvirkning – dette kan både gå på valg av metode, tema eller innhold. Astrid forteller at hun legger opp til at elevene selv kan få velge tema der det er åpent fra læreplanens side – for eksempel ved områdene som omhandler en valgfri religion eller valgfrie filosofer. Utover dette, ligger for øvrig selve metodevalget hos Astrid alene. Hun har ingen fast metodisk ordning, men hun forteller at det er hun som tar valget om hvorvidt de ulike temaene og områdene skal gjennomgås felles eller individuelt, via tavleundervisning eller oppgavearbeid, selvstendige innleveringer eller muntlige fremlegg.

Astrid forteller at hun ikke tidligere har hatt mange faglige debatter eller diskusjoner med elevene, men at dette er noe hun har prøvd å få mer av de siste årene. Hun legger opp til at elevene skal få legge opp til og finne egne problemstillinger og relevante debatter. Hun gir dog uttrykk for at hun anser visse temaer som uegnet for diskusjon i undervisningsøyemed, noe det finnes flere grunner til. For det første handler det om at det er diskusjoner hun selv er ukomfortabel med. Hun forteller blant annet at hennes kristne livstolkning til tider kan komme på kollisjonskurs med andre religioners holdninger, og at visse temaer derfor ikke er egnet for diskusjon. Hun sier:

Jeg kan jo ha holdninger til andre religioner, som islam for eksempel, som kan være litt negative. Og dette kan på en måte skinne litt igjennom, så da prøver jeg å ikke legge opp til slike diskusjoner... jeg jo tydelig hva jeg selv mener om det.

For det andre mener hun at det er visse temaer som det rett og slett ikke er interesse for fra elevenes side, og at de derfor ikke er egnet eller relevant for diskusjon.

I forbindelse med den gjennomførte undervisningen, blir samtalen vendt over på hvorvidt Astrid deler sin egne personlige livstolkning med elevene. Hun forteller at hun på ingen måte skjuler sin kristne tro for elevene, da hun har en oppfatning om at dette likevel vil skinne igjennom og påvirke hennes måte å undervise på. Selv mener hun at det å være kristen ikke

nødvendigvis er en ressurs i undervisningssammenheng. Hun uttrykker flere ganger at hun er redd for at elevene skal oppleve hennes virksomhet i klasserommet som forkynnende. Astrid forteller:

Noen ganger så føler jeg nesten at jeg står og forkynner [kristendom]. Jeg stiller meg spørsmål som *kan jeg virkelig si dette her?* Det blir liksom sånn at det oppleves for nært [for meg], og at det ikke blir nøytralt nok på en måte.

Oppsummert kan Astrid karakteriseres å ha en tradisjonell oppfatning av sin profesjonspraksis, som til dels samsvarer med den oppfattede fagplanen. Hun ser større relevans i noen områder, men dette får ikke større implikasjoner i praksis da hun ikke ser tids- eller handlingsrom for dette i fagplan eller tidsrammer.

4.3 Case 2: Beate

Beate har undervist i religionsfagene på den videregående skolen i nærmere 15 år, og har dermed undervist i flere læreplaner. Hennes utdanningsbakgrunn er mangfoldig, men bygger først og fremst på en utdanning i historiske fag. Hun underviser likevel i Religion og etikk da disse kvalifiserer til undervisningskompetanse i faget.

4.3.1 Beates livstolkning

Beate beskriver seg som agnostiker i sin livstolkning. Hun har ingen tro på en guddom eller på en institusjonalisert religion, og hennes mening er at religiøs tro først og fremst bør være et personlig anliggende. Hun gir likevel uttrykk for et ønske om å ha en personlig tro, og hun forteller at hun stadig dveler rundt ”tilværelsens store spørsmål”. For henne er dette en naturlig del av det å være menneske. Beate forteller:

De spørsmålene vi stiller hele tiden, de vil vi aldri få svar på. Det største er jo hvor vi kommer fra og hvor vi går, ikke sant? Og det har vi spurt om bestandig, men det er jo ingen som sitter med noen svar eller noen fasit? Bortsett fra de som tror, men det er jo ingen fasit det heller... Vi får jo svar avhengig av kultur, og sterke dominerende sterke personligheter.

Da hun får spørsmål om hvorvidt hun er søkende i sin livstolkning er hun ikke i tvil: ”Ja, jeg avskriver ingenting jeg!”. Hun forteller at hun ofte reiser omkring i verden for å utforske andre kulturkretser enn sin egen:

Vi kan se at spørsmålene er akkurat de samme, ønskene om svar er akkurat de samme, men jeg synes jo at det er akkurat like absurd at man ber til Shiva, som at man går og ber til Allah... Altså, det absurde for meg er at alle tror de har funnet en fasit, at man ikke kan bli enige om at vi alle tror, også er det grei.

I forbindelse med denne studien kategoriseres Beate som *søkende agnostiker*. Hun vil ikke tilskrive seg en personlig tro, men avskriver ikke mulighetene for at det finnes noe større utenfor mennesket. Hun har imidlertid med kritisk distanse til gudetro og institusjonalisert religion.

4.3.2 Beates generelle oppfatning faget Religion og etikk

Beate mener at religion og etikk er et svært viktig og nødvendig fag. Hun trekker frem at faget kan bidra til å forstå omverdenen og samfunnet på en bedre måte, men også at kan ha en større verdi på det personlige plan. Beate også svært opptatt av fagets dannelsesaspekt. Hun mener at religionsfaget på en god måte kan fungere som et selvutviklende fag hvor elevene får tid til å modnes og dannes som mennesker, noe hun mener det er behov for – ”For er det noe vi sliter med i dag, så er det at folk har vondt i sjela altså!”. Hun forteller også at religion kan være viktig for menneskets identitet og hvordan faget kan hjelpe elevene på så måte. Beate sier:

Det [religion og personlig tro] er viktig for psykologien! Viktig for ens egen velvære og mentale helse. Mange mennesker har jo behov for noe å tro på, og det er en viktig dimensjon, en åndelig dimensjon ved mennesket.

Beate forteller videre at hennes prefererte utvikling for faget, hadde bestått i å avskaffe faget Religion og etikk helt. Hun forteller.

Vi lever jo i en verden som blir mindre og mindre, og da trenger vi større plass for etikk, filosofi og religion. (...) Men det ideelle [faget] ville likevel vært et *dannelsesfag* som både inneholdt historie, filosof og religion.

Beate setter i så måte personlig utvikling som en hovedmålsetting i faget, men dette kan for øvrig ikke settes i direkte relasjon til kunnskap om religioner. Hun ser derfor nødvendighet i å rette fokus mot samfunnet generelt, hvor religion er et viktig, men ikke det mest sentrale moment.

4.3.3 Beates oppfatning av fagplanen i Religion og etikk

4.3.3.1 Generell oppfatning av fagplanen

Beate har en positiv holdning til den fagspesifikke læreplanen i religion og etikk, og hun roser denne for å være bedre enn de tidligere planene for religionsfaget på den videregående skolen. Hun mener at dagens fagplan er bygd opp på en oversiktlig måte, og at planens rammer gjør det mulig for den enkelte lærer å nærme seg den på en systematisk måte. Hun nevner imidlertid at hun opplever et hovedproblem ved fagplanen, nemlig at den har liten kontinuitet i forhold til læreplanen for religionsfaget på ungdomsskolen. Hun opplever det som uheldig at religionsfaget i den videregående skolen ikke er lagt før i tredje og siste årstrinn. Hun mener at dette svekker mulighetene for hva faget kan utrette og hvilken nytte faget da kan ha for elevene i realiteten. Beate forteller:

Jeg blir ofte forundret over faktisk hvor lite de [elevene] husker fra ungdomsskolen. Det synes jeg er skummelt. Av og til demrer det litt for dem, men ellers er de helt tomme altså. Det betyr jo at vi må bruke mye tid på «repetitivt» stoff, tid vi ellers kunne brukt på viktigere ting.

4.3.3.2 Oppfatning av fagplanens hovedområder

Beate er hovedsakelig tilfreds med fagplanens hovedområder. Hun trekker imidlertid frem et element som bekymrer henne ved temainndelingen: utelatelsen av jødedommen. Hun setter dens relevans, og nødvendighet for å bli spesifikt nevnt, i forbindelse med å kunne forstå øvrige hovedområder, og da spesielt kristendom og islam, på en tilfredsstillende måte.

Til tross for at kristendommen er den religionen som vies størst plass av religionene som er representert i planen, med et eget hovedområde, mener Beate at kristendommen burde vies enda større oppmerksomhet enn den faktisk blir i dag. Hun begrunner dette med at elevene stadig har færre referanse til det kristne lærestoffet, og at de ikke lenger har kjennskap til den

klassiske, kristne litteraturen – i følge henne er dette nødvendig å ha kjennskap til for få forståelse om hvordan samfunnet er blitt slik det er i dag. Hun mener også at det hadde vært formålstjenlig å ha en mer mangfoldig presentasjon av samtlige religioner som er nevnt i læreplanen, da hennes oppfatning er at disse blir fremstilt relativt entydig. Hun mener for øvrig at fokuset på de øvrige hovedområdene i planen er klokt og ser ingen praktiske mulighet for å endre fagplanen – tidsrammene blir begrensende for innholdet for øvrig.

Beate mener at filosofi, som del av det siste hovedområdet, er kritisk for at planen skal lykkes som ramme for faget Religion og etikk. Hennes mening er at religion og religiøse fenomener ikke kan forstås uten å settes i en filosofisk kontekst, og at filosofidelen derfor er særs viktig slik religionsfaget foreligger i dag. Beate forteller:

Filosofien er jo eldre enn religionene, og ingen tanker [om/i religion] har oppstått i et vakuum, men alltid i en historisk kontekst! Filosofien får inn en del relevante begreper [om religionene] på en god måte.

Beate har en oppfatning om at etikk er en viktig del av det fjerde hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme*. Hun mener at dette er høyst relevant for elevene, og at den kunnskapen de opparbeider seg, lett kan omsettes i gode holdninger, og ikke minst handlinger. Hun setter etikk først og fremst i forbindelse med religionsnøytral etikk, men påpeker også at det er fruktbart å ha kunnskap om religionsspesifikk etikk. Hun forteller: ”Det handler om å kunne ferdes i verden! Vite hvordan man skal handle – og ikke minst hvordan og hvorfor andre handler som de gjør”.

4.3.3.3 Oppfatning av fagplanens kompetansemål

Beate oppfatter, som tidligere nevnt, samtlige hovedområder i den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk som særdeles viktige og nødvendige. Da hun får spørsmål om hvorvidt hun er tilfreds med planens kompetansemål er svaret momentant: ”Som i alle læreplaner, er det alt for mange mål. Vi har jo ikke sjanse til å komme igjennom alt. Du kan ikke gjøre det på noen måte, ingen læreplaner som jeg underviser i, i alle fall. Ingen!”

Beate forteller at hun leser muligheter for en stor individuell profesjon- og undervisningsfrihet i planen, og at dette på et vis kan løse de største utfordringene i forhold til tidsrammene. I og

med at det ikke er sentralgitt eksamen i faget, mener Beate at man som lærer har mulighet til å velge hva det skal holdes fokus på, og hva som er nødvendig å velge bort. Hun forteller også at hun opplever stor frihet i forhold til at lærerne selv kan velge relevant sekundærlitteratur, vinkling på tema og metodiske tilnærminger.

Utover dette forteller Beate at hun er til en viss grad fornøyd med kompetansemålene i planen. Hun presiserer at målene i teorien danner et innholdsmessig variert og godt utgangspunkt for faglig undervisning, men at kompetansemålene i realiteten kan være av noe utfordrende for elevene. Hun kritiserer blant annet kompetansemålenes formulering for å til tider være ambisiøs og krevende. Beate forteller:

Det er jo drøftemål i alle bauer og kanter! Gjennom det å drøfte vil man jo kanskje skape standpunkter som kan danne basis for tanker og refleksjon, så det er bra, men det er jo så vanskelig [for elevene]. Å *ha kunnskap om* handler jo bare om å kunne litt om noe, men skal du *drøfte*, skal du jo kunne ganske mye teori – som i tillegg skal belyses fra ulike sider.

4.3.3.4 Oppfatning av fagplanens formålsdel

Beate er opptatt av at det i Religion og etikk som holdningsdannende fag skal gis rom for refleksjon over egen identitet og livsvalg. Hun mener at det er dette som gjør faget relevant og nødvendig for dagens elever, og ikke minst i dagens samfunn. Beate oppfatter store muligheter for holdningsdannelse, men mener likevel at kunnskapsdannelsen favoriseres og holdes i fokus i fagplanen. Dette er noe som i følge Beate, kan gjenspeiles i den norske skolepolitikken. Hun forteller:

Jeg tenker jo at det [Religion og etikk] bør være et dannelsesfag. Og det har vi... det er ikke det som er mest populært i skolen i dag. I dag er det alt som kan måles, enkelt og greit, som er populært, og dannelse det kan ikke måles så lett, og det tar tid.

I følge Beate eksisterer de viktigste holdningene i de internasjonale menneskerettighetene. Beate problematiserer imidlertid hvorvidt en lærer med sikkerhet kan sikre at elevene danner seg disse spesifikke, «rette» holdningene. Hun forteller:

Jeg føler jo at alle temaer er holdningsdannende, så fremt det foregår på en god måte. I det du må ta et standpunkt til ulike dilemmaer, må du også danne deg en holdning og reflektere. Men nå kan man jo dessverre ikke bestemme hvor de [elevene] skal lande.

Beate mener i så måte at holdningsdannelsen er noe som koker ned til den enkeltes lærers praksis, men at også fagplanens ulike deler kan fungere som et godt utgangspunkt for videre holdningsdannelse.

4.3.4 Beates egen læreplan- og profesjonspraksis

Beate, som synes å oppfatte en stor frihet i forhold til valg av metoder og innhold i undervisning, gir uttrykk for å iverksette en tilsvarende profesjonspraksis. Hun forteller at hun er opptatt av å bringe inn relevante kompetansemål i sin undervisning, men at disse gjerne kan omformuleres for å oppnå en mer aktuell vinkling. Hun er for øvrig svært opptatt av at målene opprettholder sin intenderte mening og innhold. Videre, i og med at Beate opplever tidsrammene i faget som så knappe som hun gjør, forteller hun at hun ofte prioriterer hvilke kompetansemål som er viktige og hvilke som er mindre viktige, og at hun primært holder fokus på hva hun selv anser som viktigst. Omkring spørsmålet om hva hun prioriterer og ikke, trekker hun igjen frem at det er en fordel med lokalgitt eksamen i faget. Samtalen med Beate løper slik:

B: Sånn som i religion, er det jo veldig greit [å prioritere]. Da er det jo bare å si ifra til sensor at vi ikke har hatt tid til alt.

S: Men hvordan gjør du selve valget om hva som skal prioriteres og ikke?

B: Man må jo prøve og tenke litt helhetlig da. Men samtidig må jeg innrømme at det blir litt sånn innfallsmetoden. Hva er det som er dagsaktuelt nå? For alle disse fagene må knyttes til et *nå*. Det vil jo være helt absurd å ikke følge med på politiske begivenheter i et slik fag som dette her!

Til tross for at det ikke er fastlagt i læreplanen hvilken rekkefølge ulike hovedområdene skal undervises i, og at Beate er overordnet fornøyd med innholdet i planen, er hun kritisk til den rekkefølgen og oppbygningen planen har i dag. Hun forteller derfor at hun lager sine egne årsplaner, uten å følge den rekkefølgen som er foreslått i planen. Beate forteller:

Jeg begynner alltid med filosofi, jeg da. Selv om det ikke står først i planen. Det er jo der jeg kan legge inn trening i filosofisk samtale, etiske begreper og danne et godt grunnlag for filosofi og ikke minst de eldre religionene. Da har vi en kronologi i det.

Beate forteller at hun alltid implementerer jødedommen inn i sin undervisning – i tillegg til kristendom, islam og den valgfrie religionen. Dette gjøres først og fremst på bakgrunn av jødedommens historiske relevans for de andre monoteistiske religionene. Videre forteller Beate at hun i undervisningssammenheng behandler kristendommen kvalitativt bedre enn de øvrige religionene. Dette valget gjenspeiles i hennes oppfatning om at elevene har manglende kunnskap kristen litteratur og kultur.

I og med at Beate er opptatt av å gjøre undervisningen så dagsaktuell som overhodet mulig, forteller hun at hun i ofte tar i bruk faglige diskusjoner som en del av undervisningen. Hun lar elevene bistå i å bringe opp diskusjonstemaer de synes er interessante, samtidig som hun andre ganger kan gi et knippe relevante, alternative temaer for diskusjon. Hun forteller videre at hun pleier å fordele elevene i faste grupper, hvor de kan diskutere med faste samtalepartnere.

Som tidligere nevnt, lager Beate sine helt egne årsplaner. Også her lar hun elevene komme med innspill og ønsker. Hun forteller at hun derfor sjeldent benytter seg av de samme undervisningsoppleggene flere ganger. Dersom dette skulle skje, er det helst undervisningsmetoden som blir beholdt, mens innholdsvinkling ofte er byttet ut for å opprettholde en viss dagsaktualitet. Beate forteller:

Jeg kjeder meg jo fryktelig fort, så jeg ønsker nesten aldri å bruke det samme opplegget flere ganger. Hver gang jeg bytter ut undervisning tenker jeg; *er dette her noe morsomt og dagsaktuelt?* For hvis jeg kjeder meg, hva skjer ikke med de stakkars elevene som sitter der da?

Beate lar elevene selv velge tema der det legges opp til det fra læreplanens side, som for eksempel den valgfrie religionen. Metodevalget ligger ofte hos henne, men hun lar også elevene til tider komme med innspill og ønsker. Videre forteller hun at hun i svært liten grad tar i bruk læreboka i undervisningssammenheng. Elevene får ofte i hjemmelektse å lese

gjennom relevante kapitler, men utover dette er den ikke i særlig bruk. Hun forteller: ”Ja, for det er jo ikke læreboken som skal styre undervisningen, det er jo læreplanen,”

Til tross for at Beate til dels er kritisk til noen av fagplanens drøftingsmål, gir hun uttrykk for at dette er noe som rettes stor oppmerksomhet til i hennes gjennomførte undervisning. I den forbindelse trekker Beate frem muligheten for holdningsdannelse slik det er beskrevet i fagplanens formålsdel. Hun forteller:

Ja, det [drøfting] er kjempevanskelig. Det er det jo for oss alle noe av det vanskeligste vi gjør faktisk. Men det er jo bare noe vi må ha tid til, selv om tiden er knapp. (...) Og det er jo tross alt akkurat det som er holdningsdannende.

Beate ser det i utgangspunktet ikke som nødvendig å dele sin personlige livstolkning med elevene. Da hun får spørsmål om hvorvidt hun deler dette med elevene eller ikke, svarer hun: ”Elevene spør jo alltid; *tror du på Gud?* Men jeg sier aldri noe før utpå våren jeg, for det er jo ikke relevant”. Beate mener imidlertid at det er klar fordel i undervisningsøyemed at hun ikke er religiøs. Hun mener at hun som agnostiker kan opprettholde en kritisk distanse til religion, ideologier og holdninger. I dette ligger det også en oppfatning om at hun ikke favoriserer en religion fremfor en annen, og at hennes undervisning i større grad er objektiv enn hos dem med en religiøs tro.

Oppsummert kan Beate karakteriseres å ha en oppfatning av sin profesjonspraksis, som i stor grad samsvarer med hennes oppfattede fagplanen. Hun ser større relevans og nytte i noen områder, og dette får ringvirkninger i videre profesjonspraksis. Beate prioriterer hva hun synes er viktig, og er opptatt av å bringe holdningsdannende elementer inn i undervisningen.

4.4 Case 3: Christian

Christian var den tredje læreren som ble intervjuet i forbindelse med denne studien. Han har arbeidet som lærer i omkring 20 år, og har i tillegg til den videregående skolen, undervist på ungdomsskolen. Utdanningen hans består av historiske fag og religionsvitenskap. Han har i tillegg tatt en årshet med pedagogikk for å få undervisningskompetanse.

4.4.1 Christians livstolkning

Christian beskriver seg selv som agnostiker. Han blir spurt om han kunne beskrive sin livstolkning:

Det er vanskelig, jeg vet ikke... Jeg tror ikke på noe religiøst, eller på en gud, men samtidig kan jeg vel ikke vite. Det er jo ingen som *faktisk* vet. Derfor vil jeg kanskje beskrive meg som agnostiker.

Da han blir spurt hvorvidt han anser seg som søkende i sin livstolkning, trekker han på det:

Nja... jeg vil ikke på noen måte si at jeg er søkende. Jeg er ikke åndelig søkende i alle fall. Kanskje jeg heller vil si at jeg er ute etter personlig utvikling? Jeg leser jo mye pensum og litteratur, og jeg er jo bestandig ute etter å utvikle min forståelse på den måten. Jeg er kanskje kunnskapssøkende.

Christian uttrykker imidlertid interesse for etikk og moral. Han mener det er viktigere at man må gjøres oppmerksom på hvordan man oppfører seg mot andre, og at man tenker gjennom og begrunner sine handlinger. I den forbindelse trekker han frem en noe negativ holdning til religion: ”Religion er jo bra med tanke på etikk, den gyldne regel og sånn, men paradoksalt nok forårsaker jo religion mye elendighet her i verden også da...” Rett etter henter han seg imidlertid inn igjen: ”Nei, det kom kanskje feil ut... men altså, *jeg* ser ikke helt nødvendigheten i religion utover det [etikken].”

Christian kan kategoriseres som *ikke-søkende agnostiker*. Han tilskriver seg på ingen måte noen personlig tro, men beskriver seg imidlertid ikke som ateist da han mener at det umulig å være sikker på at gud *ikke* finnes. Han er ikke åndelig søkende i sin livstolkning, men er heller opptatt av personlig kunnskapsutvikling.

4.4.2 Christians generelle oppfatning av faget Religion og etikk

Christian mener at faget Religion og etikk er et svært viktig fag som har en stor relevans for dagens unge elever. Dette begrunner han først og fremst ved å sette faget inn i en verdenskontekstuell forståelsesramme. Han forteller:

[Det er et viktig fag] med tanke på hva som skjer i verden. Det kan gi litt mer innsikt i hvorfor det er en del konflikter rundt om kring. Det er jo ikke akkurat sånn at det er for mye kunnskap som preger debattene om religion. Mitt ønske er å opplyse elevene slik at de har den nødvendige kunnskapen og kompetansen for at de skal kunne klare seg i hverdagen.

Christian påpeker at det er viktig at faget opprettholder en viss objektivitet. Ved å behandle alle religioner og livssyn på en kvalitativt lik måte, mener han at det vil bli lettere for elevene å se mulige likheter og forskjeller – og ikke minst ta i bruk denne kunnskapen i det daglige liv. En religionsvitenskapelig tilnærming er i følge Christian fruktbar da alle kan nærme seg religion på en systematisk lik måte. Christian nevner også at han setter pris på hvordan alle religioner blir gjort til gjenstand for kritikk. Han forteller: ”Det er en nødvendig utvikling at religionskritikken vies større plass. Elevene må lære seg til å bli mer kritiske og stille spørsmålstegn til all elendigheten rundt seg”.

4.4.3 Christians oppfatning av fagplanen i Religion og etikk

4.4.3.1 Generell oppfatning av fagplanen

Christian forteller at han generelt sett er fornøyd med den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk slik den foreligger i dag. Han mener at dagens fagplan er oppbygd på en oversiktlig måte, slik at den har gode mulighetsbetingelser for at hver enkelt lærer kan ta i bruk planen i videre arbeid. Utover dette, opplever Christian tidsrammene for faget som en stor utfordring.

4.4.3.2 Oppfatning av fagplanens hovedområder

I likhet med fagplanen generelt, er Christian overordnet positiv til de fire hovedområdene som er nedskrevet i planen. Han sier seg først fornøyd med at det kun er kristendom og islam som er de spesifikt nevnte religionene, men trekker imidlertid senere frem at det hadde vært fruktbart å bringe hinduisme og buddhisme inn i hovedområdene. ”I alle fall da vi har det hinduistiske og buddhistiske inntoget i det spirituelle livet som vi har i dag,” begrunner han. Han forteller for øvrig at dette ikke kan være noe større problemer i praksis, da disse religionene lett kan tjene som den tredje, valgfrie religionen. Christian ser imidlertid ikke noe behov for at jødedommen skal være spesifikt nevnt i planen. Han forteller: ”Jeg føler at jødedommen som tema automatisk dekkes i forbindelse med islam og kristendommens historie.”

Christian vektlegger for øvrig etikk – som del av det siste hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme* – som et av de viktigste elementene i fagplanen. Han mener at denne delen er høyst relevant for elevene, og at kunnskapen fra dette emnet lett kan tas i bruk i hverdagen. Christian setter etikk først og fremst i forbindelse med religionsnøytral etikk. Han forteller: ”Etikkdelen som går på også det som er grunnleggende i alle mennesker, uavhengig av religion, det synes jeg er viktig.”

Videre uttrykker Christian en generell interesse for religionskritikk. Han anser det første hovedområdet, *religion og religionskritikk*, som en viktig og nødvendig bærebjelke i faget. Dette hovedområdet, kan i følge Christian, hjelpe i å reflektere over religiøse spørsmål, samtidig som de kan gjøres bevisst på å kritikkverdige religiøse holdninger og praksiser. Han utlyser noe mindre interesse for filosofi da han ikke direkte ser verdi i filosofikunnskap i den praktiske hverdagen.

4.4.3.3 Oppfatning av fagplanens kompetansemål

Christian forteller at han opplever fagplanens kompetansemål som ryddige og konkrete. Han har få kritiske innvendinger til hvordan kompetansemålene er bygd opp, men dersom han skal påpeke noe, er det at fagplanen inneholder ”alt for mange små og pirkete kompetansemål” i forhold til tidsrammen som er satt til tre undervisningstimer per uke.

Christian har en oppfatning om at kompetansemålene bidrar til en moderat profesjonsfrihet i så måte at det til en viss grad, er mulighet for individuell fortolkning. I og med at målene er relativt generelt formulert, fører dette i følge Christian, med seg en frihet innenfor gitte rammer. Han er bevisst på at det faglige innholdet i målene må beholdes. Han forteller:

For eksempel det å drøfte syn på kjønn og kjønnsroller i den eller den religionen, det er det veldig mange forskjellige måter å løse på.

Christian er for øvrig oppmerksom på at målformuleringene er førende på en måte; skal det drøftes, må kompetansemålene arbeides mer med enn hvis det skal gjøres rede for. Han påpeker i tillegg at forventningen om muntlig eksamen, er førende hvordan en i realiteten kan ha mulighet for å arbeide med kompetansemålene. Han forteller:

Dessverre er det jo muntlig eksamen å jobbe mot da, og der er det forventet at elevene skal være kjent med alt av kompetansemålenes innhold.

4.4.3.4 Oppfatning av fagplanens formålsdel

Christian synes å ha en moderat kjennskap til formålsdelen av fagplanen i Religion og etikk. Han er bevisst på at det forutsettes at faget skal være kunnskapsdannende og holdningsdannende, men hvorvidt han mener at fagplanen lykkes i dette, er for øvrig en annen sak. Christian forteller:

Min personlige oppfatning, er at det er mest fokus på kunnskaper læreplanen. Det står jo at de [elevene] skal kunne fakta om forskjellige religioner, skal kunne gjøre rede for og ha kunnskaper...

Christian forteller videre at han mener at holdningsdannelsen er noe som er avhengig av hver enkelte lærers praksis. Den faktiske holdningsdannelsen, og eventuelle holdningsendringen, kommer i følge han, an på hvordan læreren velger å vinkle og implementere holdningsdannende aspekter inn i undervisningen – uavhengig av hva fagplanen faktisk presenterer eller ikke.

Til tross for at Christian mener at holdningsdannelse kan være et mulig resultat av rett undervisning, stiller han spørsmål til hvorvidt holdningsdannelse faktisk burde være et offentlig anliggende i skolen. ”Jeg tror først og fremst at holdningsdannelse er noe som tilhører den enkelte, jeg da,” forteller han. Gjennom intervjuet gir han for øvrig uttrykk for at han anser forståelse og toleranse som et mål med faget, og hans tanke om at dannelse heller burde anses som et privat anliggende, begrunnes først og fremst i en oppfatning om at holdningsdannelse ikke lett kan styres. Han sier: ”Jeg føler kanskje ikke at det er mitt rette sted heller, for hvordan skal jeg kunne passe på at de [elevene] danner seg de «rette» holdningene?”

4.4.4 Christians egen læreplan- og profesjonspraksis

Til tross for at Christian i utgangspunktet gir uttrykk for å lese en moderat profesjonsfrihet ut av fagplanen, bærer hans faktiske gjennomførte undervisning preg av å være fritatt fra denne i stor grad. Christian har først og fremst en mening at den enkelte lærer etterhvert danner seg en oppfatning om hva som fungerer godt i undervisningssammenheng, og at man derfor kan tørre

å trå vekk fra de opptegnede rammene. I denne forbindelse forteller han at han personlig pleier å dele undervisningsåret inn i fire deler, hvor hver del består av en større oppgave. Han forteller at han kan veksle på den kronologiske rekkefølgen disse oppgavene gis i, men at innhold og temaer primært er de samme år etter år. Til tross for at den formelle fagplanen består av samme antall hovedområder som Christians hovedoppgaver, er det ikke disse fire som direkte ligger til grunn for oppgavene. Christian velger for eksempel å slå sammen hovedområdet *Kristendom* sammen med delområdet *religionskritikk* i en felles oppgave, mens *etikk*, som i den formelle planen er en del av det fjerde hovedområdet, regnes som en egen hovedoppgave.

Christian forteller at han til tider lar elevene ta selvstendige valg om hva undervisningen skal inneholde. En av hovedoppgavene har blant annet til hensikt å ta for seg delområdet som omhandler en valgfri religion, og her har Christian en praksis på at elevene kan velge selv. Samtalen om dette løper slik:

C: Den siste hovedoppgaven, som går på å ta for seg en valgfri religion, da lar jeg elevene velge fritt.

S: Så, helt ned til den minste nyreligiøse bevegelse og ukjente religion? Eller setter du grenser?

C: Nei, jeg har vel i utgangspunktet latt dem velge fritt og vært opptatt av at de kan fordype seg i hva som helst, men de har jo fått en oppgave med de kompetansemålene som skal besvares, og da er det jo noen religioner som er veldig vanskelig å fordype seg i.

Utover dette, ligger selve metodevalget hos Christian alene. Han forteller at hans fire hovedoppgaver består av tre skriftlige oppgaver og én muntlig. Han forteller at dette først og fremst er for å oppfylle fagplanens bestemmelse om at Religion og etikk er et muntlig fag. Dette løser han ved å rullere på at en fjerdedel av klassen har muntlig fremføring, mens de resterende elevene har en skriftlig innlevering.

Videre gir Christian uttrykk for at han ikke alltid tar i bruk alle de spesifikke kompetansemålene i fagplanen direkte. Han forteller:

Jeg arbeider ikke nødvendigvis med alle de ulike kompetansemålene spesifikt, men jeg passer jo på å bringe inn de relevante inn i hovedoppgavene – for å konkretisere. Og det er det jo krevd [av skoleledelsen].

Christian forteller at han er opptatt av at undervisningen skal være dagsaktuell. Han støtter seg relativt lite på læreboka, da han mener at denne ikke er egnet for ansats for drøfting og diskusjon, noe han mener er svært viktig. Han forteller:

Jeg bruker læreboka ganske lite. De siste årene har jeg heller forsøkt å trekke inn eksempler og hendelser som de kan kjenne seg igjen i – de tingene de kommer i møte i media og samfunnet ellers. Det er jo godt egnet til for eksempel til diskusjon, for det er jo det som fenger [elevene].

Christian forteller videre at han på ingen måte vegrer seg for å ta opp «radikale» nyhetssaker eller hendelser til diskusjon – eller i undervisningen for øvrig. I den forbindelse kommer det frem at han opptil flere ganger har kommet i uenighet med én eller flere enkeltelever på bakgrunn av undervisningen. Han forteller blant annet om én hendelse hvor han kom til å direkte krenke en elevs religiøse tro kollektivt foran klassen, men for å bevare Christians anonymitet, velges det å ikke beskrive denne hendelsen. Christian forteller at han, for å unngå liknende uenigheter i fremtiden, tar innover seg slik situasjoner – men at han samtidig fortsatt ser en verdi i å kunne bringe egne meninger inn i undervisningen. Samtalen løper slik:

C: Noen ganger blir kanskje diskusjonene litt opphetet, men samtidig jeg føler det blir helt feil å styre unna visse temaer også, for det blir jo som å fortelle elevene at; *dette, det skal ikke diskuteres.*

S: Så, du vil ikke passe på hvilke temaer du tar opp senere?

C: Jo, for jeg har jo blitt oppmerksom på å ikke trække folk på tærne med tiden. Men det handler jo kanskje litt om at skolen er blitt som den er i dag, jeg vil ikke ha skoleledelsen på nakken heller. Men samtidig er det kanskje er sunt for elevene å møte litt «kontrovers» i skolehverdagen da, for det blir jo i så fall bare en spinkel versjon av hva de *kan* møte i den «virkelige» verden.

Christian forteller at han stadig får spørsmål angående sin personlige livstolkning, og gir uttrykk for at dette er noe som interesserer elevene. Christian mener at personlig åpenhet omkring egen livstolkning er viktig for å sende gode signaler til elevene, og noe han selv

praktiserer. For han blir det feil å ikke skulle dele personlig tro, da dette kan sende signaler om at ”personlig tro er noe skamfullt som ikke skal snakkes om”.

Christian er opptatt på å presisere ovenfor elevene at alle religioner har lik verdi, men at de også skal stilles ovenfor likeverdig kritikk. I virkeligheten synes han imidlertid å iverksette en *sterk* religionskritisk undervisning, noe som kan antas i lys av hans uenigheter med elevene. Han mener for øvrig at han som agnostiker, har en fordel i undervisningsøyemed. I dette ligger det en oppfatning om at han ikke favoriserer en religion fremfor en annen, at hans undervisning i stor grad er objektiv, samtidig som han kan stille seg kritisk distansert til ulike religioners innhold. Til tross for at Christian i utgangspunktet oppfatter en moderat handlingsfrihet av fagplanen, synes han å oppfatte å iverksette meget stor frihet.

4.5 Case 4: Dina

Dina er den læreren med kortest undervisningserfaring blant informantene. Hun har kun arbeidet og undervist i religion på den videregående skolen i tre år, og dette undervisningsåret (2014/2015) er det første hvor hun underviser i flere religionsklasser samtidig. Hun har dog undervisningserfaring fra RLE-faget på ungdomsskolen. I tillegg til religion, har hun også undervisningskompetanse historie og norsk.

4.5.1 Dinas livstolkning

Dina tilskriver seg selv en kristen livstolkning. Hun forteller at hun er komfortabel med det, og anser ikke seg selv som åndelig søkende. Hun er imidlertid opptatt av å utforske andre religioner og livssyn, og er opptatt av å få en dypere forståelse for hva religion har å si for livet. Hun gir på flere måter indikasjoner på at hun mener at religiøs tro og livstolkning er noe privat og som hører individet til. Dina forteller:

Jeg tenker at tro er litt sånn personlig. Pleier man virkelig å gå rundt å spørre; *Hei, er du kristen?* I min generasjon har aldri dette vært noe folk spurte om, men i dag opplever jeg at elever synes det er helt naturlig å spørre om slikt.

Til tross for selv anser seg selv for å være ”innenfra kristen” gir hun uttrykk for å ha et selvbevisst forhold til religion:

Det er jo masse som presenteres i religionsfaget som er komisk, og det er jo det med kristendommen også. Masse rart altså, ting som ikke henger på greip. Så jeg har jo sagt at vi kan le litt av det [religion] også, uten at det er ondsinna.

Dina kan kategoriseres som *ikke-søkende kristen*. Hun er komfortabel i sin tro, men uttrykker imidlertid et ønske om å stadig utvide sin forståelse av andre religioner og livssyn. Hun kan derfor sies å være også kunnskapssøkende. Hun er kritisk distansert til egen livstolkning, og mener for øvrig at religiøs tro er noe som hører individet til.

4.5.2 Dinas generelle oppfatning av faget Religion og etikk

Dina mener at faget Religion og etikk er et særdeles viktig fag, og hun setter først og fremst fagrelevansen i forbindelse med det norske lokalsamfunnet. Hun påpeker at hverdagen ved første øyekast kan virke svært sekularisert, men dersom man studerer nøyere vil man se at mange sider av dagens hverdagslige liv er preget og gjennomsyret av den kristne kulturarven. Dina forteller:

Når vi begynner å snakke om det, så finnes jo mange spor av religion og etikk i samfunnet vårt. Det er noe vi alltid må forholde oss til! Det handler om hvilken kultur vi lever i, og hvilken innflytelse kristendommen har hatt på samfunnet vårt.

En av Dinas hovedmålsettinger er at faget bidra til at elevene kan hanskles med hverdagen. Dina trekker i den forbindelse inn begrepet ”allmenndannelse”. For henne er det ønsket at faget skal fungere som en god ressurs for å øke forståelse og toleranse på tvers av kulturer. Hun mener at dersom faget, læreplanen og undervisningen, holdes på et nøytralt og objektivt plan, kan en lettere lykkes i disse målsettingene.

4.5.3 Dinas oppfatning av den fagplanen i Religion og etikk

4.5.3.1 Generell oppfatning av fagplanen

Dinas generelle holdning til læreplandokumentet er overordnet positiv. Hun opplever at planen i utgangspunktet fungerer som et godt strukturelt rammeverk for faget. Hun forteller: ”Jeg synes den [fagplanen] er oversiktlig. Og klar og grei. Ja, jeg liker den godt jeg!”. Videre i intervjuet trekker imidlertid Dina frem én hovedutfordring ved planen, nemlig tiden som er gitt til rådighet.

4.5.3.2 *Oppfatning av fagplanens hovedområder*

Da Dina skal gjøre rede for sine tanker om hovedområdene i læreplanen, utlyser hun en generelt kritisk holdning til de hovedområdene som omhandler religion, i fagplanen for Religion og etikk. Dette gjør hun ved å trekke paralleller til fagplanen for religionsfaget på ungdomsskolen. I ungdomsskoleplanen er alle fem verdensreligioner nevnt, og hun stiller seg kritisk til at læreplanen for videregående kun behandler tre religioner, hvor en av dem er valgfri. Til tross for at hun påpeker stramme tidsrammer i videregående faget, savner hun den helhetlige behandlingen man kan se i ungdomsskolen. Hun gir for øvrig uttrykk om at kristendommen er et spesielt viktig element i planen – og som fortjener det fokuset den har fått – men stiller seg undrende til andre deler. Dina forteller:

Jeg lurer kanskje på hvorfor islam er nevnt? Vi har jo kristendommen, og den er jo selvfølgelig. Men jeg har stusset litt på hvorfor ikke islam er sidestilt med buddhismen, hinduismen og jødedommen som en valgfri religion.

Dina forteller at etikk, henholdsvis som del av siste hovedområde, er et nødvendig element i dagens fagplan. Hun setter først og fremst etikkdelens relevans i forbindelse med religionsetikk. Hun forteller: ”Etikken synes jeg er vanskelig, men jeg synes også den er bra, så den ville jeg aldri kuttet ut. Og, alle religioner har jo etikk!”.

Dina utlyser en noe mer kritisk holdning til filosofi, som del av det siste hovedområdet. Hun forteller at dersom hun *måtte* utelate noe av fagplanen, hadde valgt filosofi. Dette er primært av personlige preferanser. Hun forteller:

Jeg tenker at den ideelle læreplanen muligens ville utelatt filosofi. Altså, ikke fordi den ikke er bra, for det er jo en viktig del av samfunnsutviklingen. Det skyldes kanskje at jeg ikke er så interessert i filosofi.

4.5.3.3 *Oppfatning av fagplanens kompetansemål*

Dina forteller at hun, i likhet med planen for øvrig, generelt er fornøyd med kompetansemålene i den fagspesifikke planen for Religion og etikk. Det største og eneste problemet er misforholdet hun opplever mellom tidsrammene og kompetansemålenes omfang – både i innhold og antall. Dina presiserer for øvrig at målene danner et innholdsmessig

varierte og godt utgangspunkt for faglig undervisning og videre arbeid – og til tross for at hun anser filosofidelen som mindre en mindre viktig del av planen, er hun fornøyd med målene som faktisk er satt. Hun ser det som fordelaktig at kristendommen er tildelt flere kompetansemål enn de øvrige religionene. Hun forteller: ”Det har jo å gjøre med hvor vi er oppvokst – hvilken kultur, litteratur og historie. Det er ikke sikkert jeg vil si det samme om femti eller hundre år, men akkurat nå synes jeg det”.

Videre forteller Dina at hun opplever kompetansemålene som et godt faglig utgangspunkt for å hankses med faget på en fruktbar måte – både for lærere og elever. Hun mener at kompetansemålene, i praksis, gir gode muligheter for å kunne oppfylle den enkelte lærers preferanser – både i henhold til valg av tema, innhold og metode. Dina leser med andre ord et stort tolkningsrom ut av de enkelte kompetansemålenes målformulering, men hun har for øvrig også en oppfatning om at læreboken er en nødvendig videreføring av kompetansemålene – kompetansemålene er derfor førende i så måte.

4.5.3.4 *Oppfatning av fagplanens formålsdel*

Dina forteller hun har liten kjennskap til formålsdelen av fagplanen, men er for øvrig usikker på hvorvidt det kan sies at fagplanen lykkes i å formidle gode holdninger, og om den i det hele tatt kan sies å faktisk være holdningsdannende. Dette er for henne to forskjellige ting. Hun forteller:

For eksempel det å kompetansemålet som handler om å føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål, formidler det i seg selv en god holdning? Altså å føre dialog kan jo være en god egenskap, men jeg ser ikke direkte hvordan målet i seg selv formidler en god *holdning*. Så da blir det vel opp til læreren å bringe inn de gode holdningene... men, hvordan kan læreren sikre at elevene *faktisk* tar innover seg de holdningene som presenteres? Det går jo ikke an å sikre, og da kan man jo ikke i læreplanen si at faget *er* holdningsdannende?

Dina synes å konkludere med at fagplanen i seg selv verken er holdningsdannende, eller en formidler av gode holdninger. Hun mener at faget kan kun være holdningsdannende i den grad det iverksettes av læreren – dersom det i det hele tatt er mulig. Dina forteller videre at holdningsdannelse, *kan* være et resultat av kunnskapsdannelse, men at dette også kommer an på de individuelle valg som gjøres av læreren. Hun mener at planen i seg selv, favoriserer kunnskapsdannelsen: ”Det er jo så mye fokus på hvilke fakta man skal kunne”.

4.5.4 Dinas egen læreplan- og profesjonspraksis

Dina leser i utgangspunktet store fortolkningsmuligheter ut av planen – hun ser store muligheter for den enkelte lærer står fritt til å velge seg sin prefererte vinkling på tema, innhold og arbeidsmåter. Hun uttrykker imidlertid på ingen måte et personlig ønske om å benytte seg av denne friheten. Dette begrunnes først og fremst en oppfatning om at læreboken er en videreføring av kompetansemålene. Hun gjennomfører med andre ord en relativt bokstyrt undervisning, både i form av metodevalg, tema og vinkling. Hun utarbeider blant annet sine årsplaner med rot i læreboka. Dina forteller:

Jeg synes det er greit at, om man treffer en som har gått på videregående i Ski eller en som har gått på videregående i Hammerfest, at man har gått gjennom stort sett det samme. Det står jo [i læreplanen] at man for eksempel skal lese et utvalg tekster, og det står jo forslag til tekster bak i læreboka. (...) Det er noen som jobber i forlaget med å lage gode oppgaver, så hvorfor skal jeg finne på nye oppgaver da?

Dina forteller videre at hun velger å stå ved avgjørelsen om både innhold og metode i undervisning, alene. Hun forteller at hun tidligere år har latt elevene velge, eller tilbudt alternativer for, hvilke filosofer eller religioner de ønsker å fordype seg, men at hun nå har gått bort fra dette. I år har hun bestemt at samtlige elever skal fordype seg i buddhismen som valgfri religion. Dina forteller:

Jeg kunne sagt at de [elvene] kan velge akkurat hvilken religion de vil fra hele verden, men det finnes jo så mange religioner jeg ikke engang har hørt om – og det kan jo fort bli veldig uoversiktlig.

Dina forteller at hun planlegger å løse det på lignende måte i forhold til valg av filosofer:

I fjor skulle de skrive en oppgave der de skulle sammenlikne en eldre filosof med en nyere, og den oppgaven var utrolig vanskelig. Og ikke minst vanskelig å rette! Så i år tror jeg at jeg velger filosofer.

Dina, som er opptatt av at religionsfagets undervisning skal holdes på et nøytralt og objektivt plan, forteller likevel at kravet om nøytralitet ikke alltid kan opprettholdes i realiteten. Hun trekker i denne sammenheng inn sin egne kristne livstolkning. Dina forteller:

Sånn faget er i dag, skal man jo se alt utenfra og i et kritisk perspektiv. Men samtidig vil jo jeg [som kristen] alltid ha et innenfraperspektiv på kristendommen? Så jeg kan på en måte ikke presentere det utenfra? Men jeg er jo opptatt av å ikke favorisere kristendommen, og jeg passer jo på at vi også har kristen religionskritikk også.

I denne forbindelse kommer spørsmålet om hvorvidt hun deler egen tro med elevene. Dina svarer:

Første gang jeg fikk spørsmålet, ble jeg helt paff. Men jeg svarte bare, *ja, jeg er personlig kristen*. Også gikk jeg videre. Men senere sa jeg at selvfølgelig at de [elevene] må ha den troen de vil ha.

Dina ser det for øvrig ikke som en umiddelbar ressurs i undervisning å selv være religiøs. Dina, som mener at eventuell holdningsdannende er noe som koker ned til den enkelte lærers valg og praksis, forteller at hun til tider er redd for å virke moraliserende ovenfor elevene. Hun forteller at hennes ønske er først og fremst å vekke tanker og diskusjoner – ikke velge hvilke holdninger elevene skal danne seg. På den annen side mener hun imidlertid at det *kan* være en fordel å være religiøs, men dette er primært med tanke på å kunne forstå fagets innhold på en tilfredsstillende måte. Hun forteller: ”Jeg tror jo at man hvis man er kristen, så kan det for eksempel være lettere å forstå islam”.

Oppsummert kan Dina karakteriseres å ha en tradisjonell oppfatning av sin profesjonspraksis, som til i liten grad samsvarer med hennes oppfatning av fagplanen. Hun ser større relevans i noen områder, men dette får ikke større implikasjoner i praksis da hun ikke ser tids- eller handlingsrom for dette i fagplan eller tidsrammer. Videre leser hun store muligheter for individuelt handlingsrom i praksis, men dette er ikke noe hun velger å iverksette.

Kapittel 5: Diskusjon

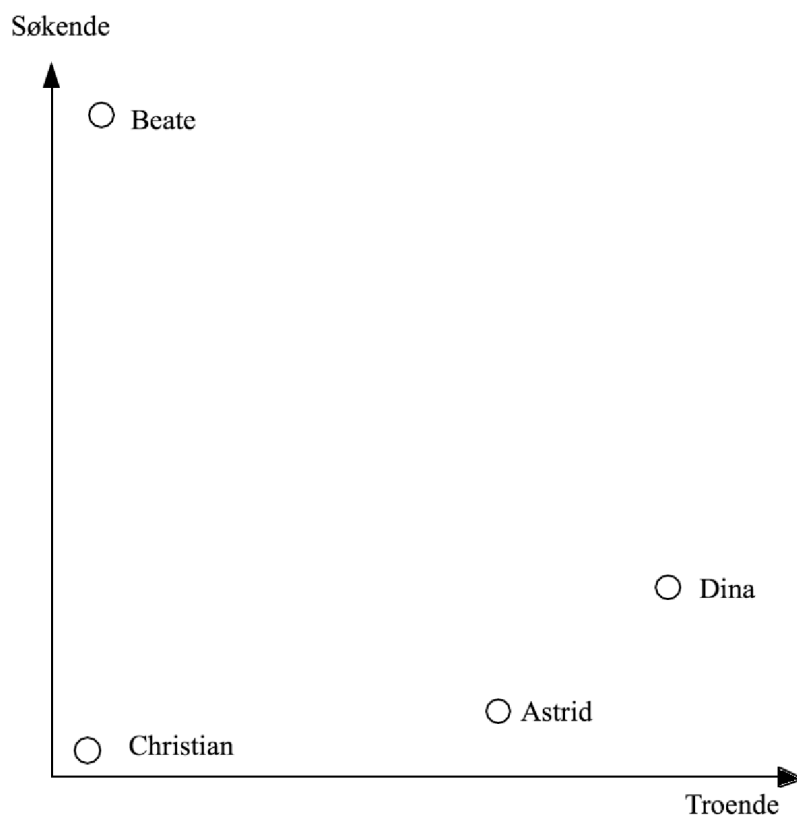
Denne studien har til hensikt å utforske sammenhengen mellom den individuelle læreres tolkning og oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i religion og etikk, og den individuelle lærers livstolkning. Gjennom omtale av fire semistrukturerte dybdeintervjuer er datamaterialet fra studiens ulike case presentert. Dette kapittelets første delkapittel vil bestå av en sammenlikning av funnene som er presentert gjennom analysens caser. Dette består i å knytte informantenes konkrete livstolkning opp til den læreplanen de oppfatter for å kunne besvare studiens overordnede problemstilling: *Hvordan kan læreres livstolkning påvirke oppfatningen av læreplanen?* I kapittelets andre del vendes blikket for øvrig mot studiens overordnede teoretiske perspektiver, for å drøfte og belyse disse i kritisk lys av studiens empiriske funn. Dette innebærer blant annet en refleksjon omkring en mulig forening av studiens to respektive teoretiske perspektiver – Goodlads læreplanteori og Gadammers hermeneutikk. I kapittelets tredje del rettes fokus mot hvorvidt denne studiens funn kan sies å stå i samsvar med tidligere forskning, med særlig fokus rettet mot funn gjort av Strand i 2007. Avslutningsvis følger denne studiens oppsummerende konklusjoner, og en avsluttende kommentar.

5.1 Tilbakeblikk og sammenlikning av empiriske funn

De kommende underkapitlene organiseres i hovedsak på bakgrunn av i Goodlads (et. al, 1979) læreplanmessige begrepssystem, og presenteres i lys studiens underordnede problemstillinger. Problemstillingene er tidligere beskrevet kapittel 1.3, men vil likevel presenteres fortløpende. For å kunne knytte informantenes konkrete livstolkning opp til den læreplanen de oppfatter, ses som nødvendig å oppsummere informantenes ulike livstolkning, og dette gjøres i første underkapittel.

5.1.1 Et tilbakeblikk: Informantenes livstolkning

Kategoriseringen som er gjort i fjerde kapittel, av informantenes respektive livssyn, kan på ingen måte sies å være absolutte kategorier. Kategoriene er utelukkende ment til å fungere som et verktøy for å tydeliggjøre livstolkningsprofilene som fremkommer i datamaterialet. Kategoriseringen stemmer bare delvis da Christian og Dina kategoriseres som *ikke-søkende*, selv om de er opptatt av henholdsvis kunnskapsutvikling, og kjennskap til andre religioner. Likeledes kategoriseres både Dina og Astrid som *ikke-søkende kristen*, men finnes det også nyanseforskjeller mellom dem. Det er derfor valgt å fremstille informantenes livstolkningskategorier skjematisk, for å få en visuell konkretisering. Se figur 5:



Figur 5: Skjematisk fremstilling av informantenes livstolkning i forhold til tro og søken. Informantene er kategorisert slik: Astrid: *ikke-søkende kristen*, Beate: *søkende agnostiker*, Christian: *ikke-søkende agnostiker*, og Dina: *ikke-søkende kristen*.

5.1.2 Informantenes oppfattede læreplan i sammenheng med eget livssyn: faget Religion og etikk

I dette delkapittelet rettes fokus mot studiens første underordnede problemstilling: *Hvilke holdninger har religionslærere til, og hva anses som formålet med, faget Religion og etikk?* Dette ses i tilknytning til informantenes personlige livstolkning.

Studiens empiriske funn indikerer at informantenes oppfatning av det generelle religionsfagets intensjon og hovedmålsettinger, står i sammenheng med deres personlige livstolkning. Samtlige lærere ser et stort behov for faget Religion og etikk i skolen i dag. Astrid, Beate og Christian setter dette først og fremst i en verdenskontekstuell ramme der det er viktig å ha kunnskap om andre kulturer i møte på tvers av globale grenser, mens Dina primært setter relevansen i lokale rammer. Vi kan imidlertid lese at Astrid og Dina, som begge anses som *ikke-søkende kristne*, setter et likhetstegn mellom en slik kulturell bevisstgjøring, og kunnskap om religioner – for dem er det viktig å ha gode kunnskaper om religion generelt, og de kan derfor sies å anse kunnskap om religioner som en implisitt hovedmålsetting ved faget.

Beate og Christian, begge *agnostikere*, snakker imidlertid om en kulturell og historisk bevisstgjøring hvor religion «tilfeldigvis» er en viktig faktor. Begge ser det som et faktum at religion er en viktig del av kultur – og at det er viktig å ha kunnskap om religioner for å kunne hanskens med hverdagen på en tilfredsstillende måte – men utover dette har ikke religion noen større faglig verdi. Deres implisitte og eksplisitte målsetting i faget blir derfor en generell bevisstgjøring av samfunn og kulturens realitet. Vi kan for øvrig se at Beate som *søkende agnostiker*, også er opptatt av at faget skal bidra til personlig identitetsutvikling – noe Christian som *ikke-søkende agnostiker*, ikke vier særlig oppmerksomhet. Christian uttrykker imidlertid en oppfatning om at faget skal hjelpe elevene i å stille seg kritisk i møte med virkelighetens religioner og religiøse konflikter. Denne oppfatningen kan delvis speiles i Christians noe negative holdning til religion.

5.1.3 Informantenes oppfattede læreplan i sammenheng med eget livssyn: fagplan for Religion og etikk

I dette delkapittelet rettes fokus mot studiens andre underordnede problemstilling for å besvare denne i lys av studiens empiriske funn: *Hvilke holdninger har religionslærere til den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk?* I likhet med informantenes generelle oppfatning

av faget Religion og etikk, kan det foreliggende empiriske materiale indikere at lærernes oppfatning av den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk, på flere punkter står i sammenheng med deres personlige livstolkning. Dette handler både om deres livstolkning i form av å være religiøs eller ikke, så vel som søkende eller ikke-søkende.

Samtlige lærere forteller at de tidsmessige rammene legger føringer på hvordan de i realiteten kan velge å nærme seg fagplanen, og at dette igjen påvirker hvilke holdninger de har til planens ulike deler. Det uttrykkes først og fremst en oppfatning av uoverensstemmelse mellom planens innhold og ytre tidsmessige rammer. Alle er for øvrig fornøyd med planens strukturelle oppbygning, og mener at den er et godt strukturelt utgangspunkt for faglig undervisning.

Ikke overraskende, i lys av deres oppfatning av fagets hovedmålsettinger, ønsker begge de *ikke-søkende kristne* lærerne Astrid og Dina, større fokus på religioner i fagplanen. Begge forteller at de gjerne kan se for seg en plan hvor delen om filosofi er fjernet – til fordel for andre religioner som ses som mer relevante. Det er imidlertid uenighet mellom Astrid og Dina i hvilke religioner, og hvilken type religion, som burde prioriteres i fagplanen. Astrid skulle primært ønske større fokus på de religioner og religiøse bevegelser som er representert i samfunnet, og noe mindre kristendom. Dina ønsker på sin side en fagplan som tar for seg alle de store verdensreligionene, og da med stor vekt på kristendom. Astrid og Dina begrunner for øvrig de ulike valgene i samme argument – det er viktig at elevene har kunnskap om det religiøse bildet de kommer i møte med, enten det er i globale eller lokale rammer.

Oppfatningen om at fagplanens filosofidel er mindre viktig, deles for øvrig av alle de *ikke-søkende* lærerne, Astrid, Christian og Dina. Mens Dina og Astrid i klartekst forteller at de kunne utelatt denne delen av fagplanen, er for øvrig Christians oppfatning av denne delen noe mer implisitt. Hans overordnede målsetting, som *ikke-søkende agnostiker*, er at faget skal gjøres dagsaktuelt, og hjelpe elevene i å stille seg kritisk til omverdenen. Dette kan i følge hans oppfatning filosofi sjeldent bidra til. I motsetning, er Beate, som i denne studien er kategorisert som eneste *søkende* informant, alene om å betrakte filosofi som et uunnværlig delområde i fagplanen. For henne er nettopp denne delen selve grunnsteinen for de øvrige religionsområdene, og i så måte viktig for at eventuell holdningsdannelse kan ta sted.

Noe utypisk indikerer datamaterialet at Beate, som *søkende agnostiker*, er spesielt opptatt av religion og kristendom, og at hun faktisk ideelt sett ønsker større prioritering av kristendommen i fagplanen, enn hva hun oppfatter i dagens fagplan. I likhet med de *religiøse* lærerne savner hun en omfattende del som spesifikt handler om jødedommen. Beate ser for øvrig muligheter for holdningsdannelse i *alle* hovedområder – noe hun er alene om. I likhet med samtlige andre oppfatter hun imidlertid at kunnskapsdannelsen i fagplanen, til syvende og sist, er favorisert.

En generell tendens er at de *ikke-søkende* informantene, Astrid, Christian og Dina, oppfatter få direkte muligheter for holdningsdannelse i fagplanen. Alle tre setter holdningsdannelse først og fremst som et mulig resultat av arbeid med fagplanens etikkdel. Mens Astrid og Christian, henholdsvis *kristen* og *agnostiker*, setter etikkdelen i forbindelse med religionsnøytral etikk, knytter Dina, som *kristen*, etikk først og fremst opp til etikk innenfor religioners rammer.

Som *agnostikere* uttrykker både Beate og Christian at de setter stor pris på delområdet religionskritikk, og de oppfatter dette som spesielt viktig. For Christian, *ikke-søkende*, handler dette i bunn og grunn en sterk personlig interesse for religionskritikk, mens Beate, *søkende*, først og fremst setter religionskritikk i forbindelse med muligheter for holdningsdannelse. Dina og Astrid ser også religionskritikk som en viktig del av planen, men i motsetning til sine overnevnte kolleger virker ikke dette å være av særlig personlig interesse hos de *ikke-søkende kristne* lærerne.

Samtlige informanter har forestillinger om hvilke holdninger de ønsker at elevene skal tilegne seg gjennom faget – enten det er implisitt eller eksplisitt uttalt. Oppsummert kan det sies at toleranse, respekt og forståelse for andre – det som går på å kunne mestre hverdagen og kun hankes med ulike kulturer og religioner på tvers av grenser – er noen av holdningene lærerne i denne studien ønsker å fremme gjennom sin undervisning. Det kan for øvrig sies at de *ikke-søkende* lærerne er varsomme i eksplisitt uttale hvilke holdninger elevene bør danne seg. Astrid og Christian stiller begge spørsmål om hvorvidt det er deres oppgave å drive holdningsdannende undervisning. Dina, som på sin side oppfatter holdningsdannelse som et viktig aspekt i faget, er også varsom i å faktisk oppgi hvilke holdninger elevene skal danne seg. Hennes forståelse av holdningsdannelse består først og fremst i å vekke tanker hos elevene – ikke velge hvilke holdninger elevene skal danne seg. Hun oppfatter fagplanen i så

måte som mangelfull, da hun ikke kan lese *hvilke* holdninger som skal fremmes. Beate skiller seg imidlertid fra de øvrige informantene. Som *søkende agnostiker* er hun opptatt av fagplanens muligheter i form av personlig holdningsdannelse – det skal gis rom for refleksjon over egen identitet og livsvalg. Øvrige ønskede holdninger begrunnes i de internasjonale menneskerettighetene. Beate stiller seg for øvrig kritisk til hvorvidt planen i seg selv kan bidra til å sikre at elevene danner seg de ønskede holdningene.

Beate og Dina, henholdsvis *søkende agnostiker* og *ikke-søkende kristen*, er enige i å oppfatte at kompetansemålene danner bakteppe for stor profesjonell handlings- og tolkningsfrihet. Mens Beate mener at den lokalgitte eksamenen i faget styrker denne friheten, mener Christian, som *ikke-søkende agnostiker*, for øvrig at forventningen om eksamen er begrensende – noe som også gjelder hans oppfatning av fagplanens øvrige deler. Astrid, *ikke-søkende kristen*, mener i likhet med Christian at fagplanen er førende, og at kompetansemålene legger klare rammer for hva undervisningen kan inneholde og hvordan den kan bygges opp. Oppfatningen av fagplanen som bakteppe for eventuell profesjonsfrihet, får imidlertid et noe annet uttrykk i praksis, og drøftes derfor nærmere som del av informantenes iverksatte læreplan²⁷. Det kan for øvrig sies å ikke finnes sammenheng mellom informantenes personlige livstolkning og deres oppfatning av fagplanen i henhold til profesjonell handlingsfrihet eller –begrensning.

Det kan heller ikke indikeres at det finnes sammenheng mellom informantenes livstolkning og deres oppfatning av fagplanens kompetansemål. Astrid er i større grad kritisk til målenes innhold enn hva Christian, Dina og Beate kan sies å være. Kritikken fra Astrid, *ikke-søkende kristen*, går først og fremst på at alle målene ikke er like relevante, og da spesielt med tanke på nytten de har for elevene. Dette ses ikke som et problem for Dina, til tross for samme livstolkning. Beate, *søkende agnostiker*, kritiserer imidlertid noen av kompetansemålenes formulering for å kreve for mye av elevene. Dette omfatter først og fremst drøftemålene, men hun synes ikke de er mindre viktige av den grunn, hun synes heller at de er *svært* viktige. Drøftemålene danner i følge Beate, grunn for personlig utvikling. Dette ses for øvrig ikke som et faktum fra Christians side, som *ikke-søkende agnostiker*, selv om han også ser drøftemålene som viktige, og gode ansatser til diskusjon.

²⁷ Se kapittel 5.1.4.

5.1.4 Informantenes iverksatte læreplan i sammenheng med eget livssyn: fag og fagplan

I dette delkapittelet rettes fokus mot studiens siste underordnede problemstilling: *Hvordan realiserer ulike religionslærere fagplanen i egen undervisningspraksis?* – før det overordnede forskningsspørsmål belyses og mulige konklusjoner vurderes. I likhet med informantenes generelle oppfatning av faget Religion og etikk, og deres oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i religion og etikk, kan det foreliggende empiriske materialet indikerer en viss sammenheng mellom informantenes oppfatning av iverksatt fagplan og deres personlige livstolkning. Generelle tendenser beskrives nedenfor.

Til tross for ulik oppfatning om hvorvidt fagplanen danner bakteppe for profesjonell handlingsfrihet, synes Dina – som oppfattet stor profesjonell handlingsfrihet – å iverksette en relativt lik fagplan som Astrid – Astrid opplevde planen først og fremst som begrensende for profesjonspraksisen. De to *kristne* lærerne velger i så måte begge å iverksette en læreplan som direkte tar utgangspunkt i planens hovedområder og kompetansemål. De passer på å komme gjennom, og behandle samtlige kompetansemål på en kvalitativ lik måte. *Hvis* det må prioriteres, velger både Astrid og Dina å heller fokusere på bredde fremfor dybde. Begge støtter seg i stor grad på læreboken i sin undervisning. Empirien indikerer at deres oppfatning om fagplanens hovedområder i svært liten grad kommer til uttrykk i den iverksatte undervisningen, men Astrid forteller imidlertid at hun retter størst fokus mot de områdene som omhandler religioner, dersom muligheten *skulle* by seg.

På samme måte kan det empiriske materiale indikere at de to *agnostiske* lærerne, Beate og Christian iverksetter en relativt lik fagplan – en iverksatt fagplan som preges av større løsrivelse fra den foreliggende fagplanen. Det interessante ligger imidlertid i at Christian i utgangspunktet syntes å oppfatte lite rom for handlingsfrihet i fagplanen. Beate og Christian forteller begge at de kan ta i bruk konkrete kompetansemål i undervisningen, men i motsetning til sine kristne kolleger, er *agnostikerne* opptatt av å prioritere innad i planen. Christian og Beate forteller begge at de sjeldent bruker læreboken i undervisningssammenheng, og videre at de lager egne årsplaner. De er opptatt av å gjøre faget dagsaktuelt, og bringer derfor inn relevante, personlige perspektiver, som de selv oppfatter som interessant.

Som henholdsvis *søkende* og *ikke-søkende agnostikere*, skiller for øvrig Beate og Christian seg fra hverandre på visse områder. Beate er alene om å fortelle at hun ofte skifter ut

undervisningsopplegg og tematisk vinkling i faget. Hun arbeider også aktivt med å bringe holdningsdannende elementer inn i sin undervisning. I motsetning kan vi se at Christian som *ikke-søkende*, har en fast metodisk oppbygning av hvert undervisningsår, der firehovedoppgaver er retningsvisende for undervisning for øvrig. Her vier han blant annet stor oppmerksomhet mot etikkdelen av planen, noe som står i direkte forhold til hans oppfatning av planens tematiske relevans for øvrig. Han retter mindre oppmerksomhet mot holdningsdannelse.

En fast metodisk oppbygning av undervisning er for øvrig noe Christians *ikke-søkende* kolleger, Astrid og Dina også iverksetter. Alle de *ikke-søkende* informantene forteller også at holdningsdannelse, slik det er beskrevet i fagplanens formålsdel, ofte blir nedprioritert i den praktiske undervisningssituasjonen. Dette gjør også Dina, til tross for at hun opprinnelig oppfatter holdningsdannelse som et viktig aspekt i fagplanen.

Videre er medvirkning fra elevenes side relativt lav hos de *ikke-søkende* informantene. Alle står alle ved valget om undervisningsmetode alene, men Astrid og Christian lar for øvrig elevene være med å velge tema der det er åpent fra læreplanens side – for eksempel den valgfrie religion og valgfrie filosofier. Dina velger imidlertid å stå ved begge disse avgjørelsene alene. I motsetning indikerer empirien at den *søkende* Beate lar elevene være med på å *både* velge innhold og metode.

Mens Beate, Christian og Dina er åpne for at alle temaer kan tas opp til diskusjon, er Astrid, *ikke-søkende kristen*, noe mer selektiv – hun unngår visse diskusjonstemaer i undervisningssammenheng. Dette henger tett med en redsel for å virke forkynnende ovenfor elevene. Til tross for at Dina ikke forteller at hun vegrer seg for visse diskusjoner, finnes likhetstrekk mellom henne og Astrid. Begge de *kristne* lærerne forteller i så måte at de er redd for å fremstå henholdsvis forkynnende eller moraliserende, ovenfor elevene.

Samtlige lærere deler sin personlige livstolkning med elevene. Ut i fra dette kan det ikke sies å finnes sammenheng mellom informantens personlige livstolkning og deres oppfatning av fagplanen i henhold til religiøs åpenhet. De agnostiske informantene deler dog en oppfatning om at det er en fordel i undervisningssammenheng å ikke være religiøs.

5.2 Oppsummering av empiriske funn

Slik det er illustrert ovenfor, har både Astrid, Beate, Christian og Dina ulike fortolkninger av læreplanen. Det finnes dog sentrale sammenfallende tendenser på bakgrunn av faktorene *agnostiker* eller *kristen*, *søkende* eller *ikke-søkende*. Disse oppsummeres kortfattet nedenfor.

De *kristne* lærerne Astrid og Dina, henholdsvis begge *ikke-søkende*, samles om følgende oppfatninger: Det er et mål i seg selv å ha gode kunnskaper om religioner, og det hadde vært fordelaktig å rette større fokus mot religioner i fagplanen. Undervisningen legges tett opp til fagplanens inndeling og intensjon, og læreboken er et godt utgangspunkt for dette. Lærere bør være oppmerksomme på å ikke drive forkynnende eller moraliserende undervisning.

Likeledes samles de *agnostiske* lærerne Beate og Christian, om følgende oppfatninger: Det er et mål i seg selv å være kulturelt- og samfunnsbevisst. Det er nødvendig å prioritere innad i planen, og undervisning kan *til en viss grad* løsrives fra fagplanen. Faget holdes dagsaktuelt og alt må derfor kunne tas opp til diskusjon.

De tre *ikke-søkende informantene* Astrid, Christian og Dina, samles om følgende oppfatninger: Det finnes få direkte muligheter for holdningsdannelse i planen, og det er vanskelig å skulle bestemme hvilke holdninger elevene bør danne seg – noe som også medfører at holdningsdannelse er nedprioritert i forhold til kunnskapsdannelse. Undervisningen legges opp etter hovedsakelig faste rammer, og valg om undervisningsmetode ligger primært hos læreren.

Som eneste *søkende* informant er Beate alene om følgende oppfatninger: Faget bør bidra til personlig identitetsutvikling, og holdningsdannelse er derfor et særdeles viktig aspekt i faget. Holdningsdannelse kan komme som resultat i arbeid med *alle* hovedområder, men holdninger skal først og fremst begrunnes i menneskerettighetene. Drøftemålene er et viktig grunnlag for holdningsdannelse. Undervisningsopplegg skiftes ofte ut, og elevene får være medvirkende i både valg av metode og innhold.

I datamaterialet kan det finnes flere utypiske oppfatninger som ikke kan ses i direkte forbindelse med lærernes respektive livstolkning. Disse er for øvrig nevnt fortløpende i analyse og sammenlikning, og fokus her er derfor primært rettet mot de sentrale sammenfallende tendensene – som også veier tyngst.

5.3 Studiens funn og overordnede teoretiske perspektiver

I kapittel 2 ble det gitt en redegjørelse for denne studiens hermeneutiske innfallsvinkel, så vel som Goodlads (et. al, 1979) læreplanmessige begrepssystem²⁸. Goodlads bidrag til pedagogikken kan på mange måter ses som et overordnet perspektiv for denne studiens over- og underproblemstillinger, og i analysen er hans teoretiske perspektiv brukt for å skjelne mellom ulike nivåer i datamaterialet. I denne studien har fokuset blitt holdt på forholdet mellom den formelle læreplan og de individuelle religionslæreres fortolkning av denne, i form av den oppfattede læreplan. Goodlads forestilling om den iverksatte læreplan har også blitt gjort til gjenstand for analyse – først og fremst på bakgrunn av denne studiens vide læreplanforståelse. Hittil er verken Goodlads læreplanforståelse eller oppgavens hermeneutiske innfallsvinkel gjort til gjenstand for diskusjon. I det følgende vil det derfor, sett i kritisk lys av studiens funn, rettes fokus mot substansen og funksjonaliteten av Goodlads modell, og drøftes hvorvidt Goodlads forståelse av den oppfattede og iverksatte læreplan kan være forenelig med denne studiens hermeneutiske bakteppe – primært presentert av Gadamer og Gravem.

5.3.1 Goodlad og den oppfattede læreplan i lys av empiriske funn

I Goodlads læreplanmessige begrepssystem, henviser den oppfattede læreplan til hvordan den formelle læreplanen utsettes for individuell tolkning og kritisk lesning av den enkelte aktør. I begrepet den oppfattede læreplan, ligger det en forventning om at nettopp *oppfatningen* vil være ulik fra individ til individ, og et stort mangfold blant informantenes fortolkning av fagplanen var derfor å forvente (Imsen, 2009, s.195).

Med denne studiens empiriske funn kan det hevdes at teorien er styrket. Det er vist at det finnes et mangfold av ulike innholdsmessige fortolkninger av læreplanen, og Goodlads forståelse av den oppfattede læreplan kan i så måte underbygges. Hva dette skyldes, kan imidlertid ikke bestemmes ut ifra Goodlads læreplanteori. En mulig begrunnelse kan i lys av Goodlad for øvrig være at fagets intensjon ikke er gjort tydelig ovenfor aktørene, eller at fagplanens målformuleringer og øvrige rammer gir stort rom for fortolkning.

²⁸ Se henholdsvis kapittel 2.5 og 2.3 for nærmere beskrivelser.

5.3.2 Goodlad og den iverksatte læreplanen i lys av empiriske funn

Hvorvidt kan den iverksatte læreplan sies å være en videreføring av informantenes oppfattede læreplan? I henhold til Goodlad, består den iverksatte læreplan av den enkelte lærers faktiske klasseromsvirksomhet og profesjonspraksis. Det hevdes at den iverksatte læreplan først og fremst gjenspeiler den enkelte lærers forståelse og tolkning av den formelle læreplanen (Imsen, 2009, s.196), og det er nærliggende å anta at den iverksatte læreplan står i nær relasjon til rammene av læreplanen slik de oppfattes av de ulike lærere.

Et sentralt funn i denne studien er imidlertid at det *ikke* nødvendigvis finnes samsvar mellom den læreplanen som oppfattes, og den læreplanen informantene oppfatter at de iverksetter. Beate og Dina har en felles oppfatning om at læreplanen tilbyr store muligheter for profesjonsfrihet og individuelt handlingsrom, men kun Beate gir uttrykk for å iverksette en lignende profesjonspraksis. Likeledes indikerer det empiriske materialet at Astrid og Christian opplever fagplanen som førende for videre profesjonspraksis, men i realiteten synes Christian å iverksette en fagplan som tilsier det stikk motsatte. Interessant nok er det i lys av studiens empiri, at informantenes oppfatning av den iverksatte fagplanen står i relasjon til, og kan sies å stå i relasjon til deres respektive livstolkning. Dette drøftes for øvrig i lys av tidligere forskning, og tas opp igjen i kapittel 5.4.1.

Funnene om den iverksatte fagplanen kan derfor sies å i utgangspunktet ikke være forenelig med Goodlad forståelse av forholdet mellom den oppfattede og iverksatte læreplan. Dette kan sies å være spesielt overraskende da det er nærliggende å anta at *oppfatningen* av den iverksatte læreplan, står i nærmere relasjon til den oppfattede læreplanen, en hva den *faktiske* iverksettelsen kan forventes å gjøre.

5.3.3 Goodlad i lys av livstolkning og hermeneutikk

Denne studiens funn indikerer, som tidligere nevnt, at det finnes et mangfold av ulike innholdsmessige fortolkninger av læreplanen, noe som kan sies å underbygge Goodlads antakelser om den oppfattede læreplanen. I lys av Goodlad kan det imidlertid ikke fastsettes hvilke faktorer disse ulike oppfatningene bygges på. Den formelle læreplanen er en faktor, men langt fra den eneste og kanskje heller ikke den viktigste. Da denne studiens funn for øvrig indikerer en *viss* sammenheng mellom de ulike tolkningene som gjøres av læreplanen,

og informantenes respektive livstolkning²⁹, blir det fruktbart å bringe inn den hermeneutiske sirkel som forklaringsmoment.

Peder Gravem presenterer en antakelse om at individets implisitte livstolkning har stor påvirkningskraft for videre fortolkning av virkeligheten (Gravem, 1996, s.249), og på bakgrunn av dette ble det i kapittel 2.5.1 satt likhetstegn mellom Gravems forståelse av livstolkning og Gadammers *forståelseshorison*³⁰ (Krogh, 2014, s.49). Ved å plassere livstolkning inn i Gadammers hermeneutiske sirkel, illustreres det hvordan læreplanen tolkes i lys av den enkelte lærers livstolkning. I møte med læreplanen, preges læreren *både* av egen horisont, så vel som den horisont som presenteres i læreplanen av å være et formelt dokument for øvrig. Den hermeneutiske sirkel presenterer en tanke om at læreren vil justere sin horisont i møte med tekstens horisont, og det foregår en horisontsammensmeltning (Krogh, 2014, s.55-56). Denne horisontsammensmeltningen vil på mange måter tilsvare den *oppfattede læreplanen* slik den oppfattes av Goodlad.

Ved bruk av den hermeneutiske sirkel blir Goodlads tanke om at læreplanen oppfattes i lys av det formelle dokumentet i seg selv, beholdt – læreplanverkets horisont, samtidig som det tas høyde for personlige faktorer – lærerens horisont. Hermeneutikken kan i så måte forstås som et utgangspunkt og et forklaringsmoment for Goodlads oppfattede læreplan, og det er nærliggende å konkludere med at den oppfattede læreplan – i lys av denne studiens empiriske funn – er forenelig med denne studiens hermeneutiske forståelse av begrepet *livstolkning* og den hermeneutiske sirkel. Dette kan begrunnes i de empiriske funnene da det viser seg å være en *viss* sammenheng mellom livstolkning og oppfatning av læreplanen³¹.

5.4 Studiens funn i lys av tidligere forskning

I det følgende delkapittelet vil det drøftes hvordan denne studiens empiriske funn kan settes i relasjon tidligere forskning. Med utgangspunkt og idégrunnlag i Elin Strands (2007) begrep; *den prefererte læreplan*, vil det først drøftes det hvorvidt denne studiens teoretiske perspektiv på den hermeneutiske sirkel kan brukes for å forstå hvordan lærere balanserer forholdet

²⁹ Dette kan for øvrig bestå av livstolkning av ulik art – i denne studien presentert som henholdsvis *agnostiker* eller *kristen, søkende* eller *ikke-søkende*.

³⁰ I lys av denne studiens hensikt; å belyse forholdet mellom livstolkning og fortolkning av fagplanen.

³¹ Se kapittel 5.1.5.

mellom sin oppfattede læreplan og personlige preferanser – før fokus rettes mot øvrig relevant forskning.

5.4.1 Mellom oppfatning, preferanse og den formelle læreplan

I Elin Strands masteravhandling fra 2007, ble læreplanbegrepet *den prefererte læreplan* presentert. Hun konkluderte i sin oppgave at det var nødvendig å utvide Goodlads læreplankategorier, og den prefererte læreplan sikter i så måte på å forklare hvordan den formelle læreplanens målformuleringer har begrensende innflytelse på undervisningspraksisen på skolene. Strands poeng er at religionslærerne kommer i praktiske situasjoner der læreplanens intensjoner kommer i konflikt med subjektive preferanser, og hennes funn indikerer at den gjennomsnittlige lærer er tilbøyelig til å la sin prefererte fagforståelse, være avgjørende for den øvrige iverksettelsen (Strand, 2007).

I motsetning til Strands studie, retter denne studien utelukkende fokus mot den oppfattede læreplanen³². Likhet mellom Strands funn og denne studiens funn kan likevel finnes, da denne studiens empiri kan indikere at informantene har to versjoner av den oppfattede læreplan; én primært i lys av læreplanverket, og én primært i lys av egne personlige preferanser. Sistnevnte kommer imidlertid til uttrykk i relasjonen mellom informantenes oppfatning av fagplanen, og deres oppfatning av sin iverksettelse. Empiren indikerer at både Christian og Dina har en slik tosidig oppfattet fagplanen, og dette kommer til uttrykk i relasjonen mellom deres oppfattede frihet og iverksatte frihet. Nedenfor konkretiseres dette, som før øvrig er valgt å kalle *preferert fortolkning av læreplanen*, med utgangspunkt i Christian.

Christian har primært en positiv oppfatning av læreplanen, og han oppfatter planen som et godt strukturelt rammeverk og utgangspunkt for videre arbeid. Han har lite å utsette på fagplanens hovedområder, og savner kun noe spesifikt om østlig religion. På samme vis er han fornøyd med planens kompetansemål, og er bevisst på at det faglige innholdet i dem må sikres. Gjennom sine fire hovedoppgaver for året, velger imidlertid Christian å rette stort fokus mot religionskritikk og etikk, og noe mindre fokus på kristendom og andre religioner. Han forteller også at han ikke alltid tar direkte i bruk alle de spesifikke kompetansemålene – og dette til tross for at han oppfatter det som nødvendig og som en del av den formelle

³² Læreplanen er her forstått i vid betydning, se kapittel 2.2.1.

planens intensjon. Christian *velger* i så måte å oppfatte fagplanen slik det er mest hensiktsmessig for hans generelle oppfatning av faget og fagforståelse for øvrig – en fagplan der det er stort fokus på kritikk av religion og religiøse fenomener. Hans prefererte fortolkning av planen står ikke alltid i direkte samsvar med hva han anser som planens intenderte hensikt, men personlige preferanser vil til syvende og sist veie tyngst for hans oppfatning av planen slik den ligger til grunn for undervisning. Disse funnene står i samsvar med funn gjort av Strand i 2007 – men dog med fokus på den oppfattede læreplanen som grunnlag for videre profesjonspraksis.

Den oppfattede læreplan i lys av det formelle dokumentet blir dermed ikke nødvendigvis bestemmende for hvilken læreplan som oppfattes – i like stor grad som Goodlad synes å hevde. Den prefererte fortolkningen av læreplanen går således mer på å være en personlig *ideologisk* læreplan, slik den oppstår i møte mellom den formelle og den oppfattede læreplan, og personlig preferanse for øvrig. Funnene fra Christian indikerer at dersom fortolkningen av den formelle planens intensjoner står i uoverensstemmelse med informantens subjektive preferanser, er enkelte lærere villige til å la den fagforståelsen de selv prefererer være avgjørende for den læreplanen de velger å oppfatte og legge til grunn i sin undervisning. Det er vanskelig å avgjøre hva den prefererte fortolkningen av læreplanen bygger på, men på grunnlag av denne studiens empiriske materialet er det mulig anta at det ideologiske aspektet ved den prefererte fortolkningen av læreplanen, eksemplifisert ved Christian som case, *kan* være knyttet til livstolkning. Ved Dina som case, *kan* imidlertid den prefererte fortolkningen av fagplanen være knyttet til kort profesjonserfaring.

5.4.2 Studiens funn i lys av øvrig tidligere forskning

I kapittel 2.1 ble det redegjort for tidligere forskning som på ulike måter kan ses som relevant i forhold til denne studien. All forskningen som ble trukket frem hadde ikke direkte bruksverdi for denne enkeltstudien, men relevansen lå for øvrig i at all forskningen fokuserer på hvordan personlige trekk ved lærere påvirker undervisning og skolepraksis. I likhet med Sikes & Everington (2001), Everington (2014) og Afdal (2006) kan denne studiens funn indikere at en rekke personlige egenskaper ved læreren *faktisk* preger undervisningen³³, og i likhet med Haakedal (2003) kan det påvises sammenheng mellom personlig livstolkning og

³³ Det tas forbehold om at den oppfattede læreplanen, og oppfatning av den iverksatt læreplanen, sier noe om hva den praktiske profesjonsutøvelsen består i.

utforming av lærerrollen – i denne studien konkretisert i lærerens møte med læreplanen. I overensstemmelse med Resalands masteravhandling fra 2012, indikerer også funnene fra denne studien at informantene har et divergerende syn på hvordan de oppfatter læreplanen – hvor livstolkning anses å være en viktig påvirkende faktor.

De empiriske funnene fra min studie kan imidlertid *ikke* ses å stå i overensstemmelse med Strands funn i hennes masteravhandling fra 2007. I hennes studie ble det i motsetning til denne, konkludert med at læreplanen oppfattes relativt enhetlig av religionslærere – på tross av ulikt livssyn. Det er for øvrig relevant at Strands studie belyser religionslærere i møte med *Læreplanen av 1997*, mens min studie belyser religionslærerens oppfatning av dagens fagplan gitt i *Kunnskapsløftet 2006*. De motstridene funnene kan i så måte indikere at dagens fagplan gir større rom for tolkning enn tidligere planer, og at den utdanningspolitiske fagforståelsen i Kunnskapsløftet ikke lykkes i å bli formidlet til dagens religionslærere.

5.5 Konklusjon

Fokus har i denne studien vært rettet mot religionslæreres fortolkning av den fagspesifikke læreplanen for Religion og etikk, og hvordan den enkelte lærers fortolkning av denne kan påvirkes av personlig livstolkning. For å kunne svare på studiens overordnede problemstilling, ble det i kapittel 1.2 stilt en rekke underordnede problemstillinger.

Første underordnede problemstilling lyder som følger: *Hvilke holdninger har religionslærere til, og hva anses som formålet med, faget Religion og etikk?* På bakgrunn av foregående analyse og diskusjon kan det konkluderes med at denne studiens religionslærere har divergerende oppfatninger og holdninger til faget Religion og etikk. Dette kan blant annet innebære ulike tanker om hva faget bør og kan være med å utrette for elevene; enten det er kulturell bevissthet, bevissthet rundt religionens rolle i samfunnet eller personlig identitetsutvikling.

Andre underordnede problemstilling lyder som følger: *Hvilke holdninger har religionslærere til den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk?* Med fokus på religionslærerens oppfatning av fagplanens formålsdel, hovedområder og kompetansemål, kan det konkluderes at denne studiens lærere har en divergerende oppfatning av disse delenes relevans og nytte.

Dette kan blant annet innebære ulike tanker om hvorvidt fagplanens inndeling og fokus på religion er klokt – da spesielt med tanke på kristendommens prioritet eller utelatelsen av jødedommen – syn på filosofiens relevans, eller syn på kompetansemålenes egnethet i forhold til undervisningspraksis. Det finnes også divergerende oppfatning om hvorvidt fagplanen er et godt utgangspunkt for holdningsdannelse eller ei.

Tredje underordnede problemstilling lyder som følger: *Hvordan oppfatter ulike religionslærere at de realiserer læreplanen i egen undervisning?* På bakgrunn av det empiriske materialet er det nærliggende å konkludere at denne studiens religionslærere har en divergerende oppfatning av hva deres iverksatte fagplan består av. Dette kan blant annet innebære ulik bruk av fagplanen i undervisning – bruk av fagplanens ulike hovedområder og kompetansemål – fokus rettet mot holdningsdannelse i undervisning eller ei, eller oppmerksomhet mot å endre undervisningsopplegg eller årsplaner. Det er for øvrig relevant at det *ikke* finnes direkte sammenheng mellom lærernes oppfattede læreplan, og den fagplan som legges til grunn for videre profesjonspraksis – iverksatt fagplan. Det kan imidlertid konkluderes at en preferert fortolkning av fagplanen, spiller større rolle for den iverksatte fagplan enn hva den oppfattede fagplan kan sies å gjøre.

Studiens overordnede forskningsspørsmål, slik det ble presentert i kapittel 1.2, lyder som følger: *Hvordan kan læreres individuelle livstolkning påvirke oppfatningen av læreplanen?* På bakgrunn av denne studiens funn konkluderes det at livstolkning *kan* ses som en viktig påvirkende faktor for hvordan fag og fagplan oppfattes. Likeledes *kan* livstolkning ses som en påvirkende faktor for videre iverksettelse av fagplan.

I henhold til de overnevnte konklusjonene kan datamaterialet fra denne enkeltstudien indikere visse tendenser. Empirien kan blant annet indikere at de kristne lærerne viser større oppmerksomhet til fagplanens religionsaspekt, enn hva de ikke-religiøse lærerne kan sies å gjøre. Likeledes virker de agnostiske lærerne å sette større fokus mot fagplanens muligheter for dagsaktuell, kulturell og samfunnsmessig bevisstgjøring, enn hva de religiøse lærerne kan sies å gjøre. Den oppfattede fagplanen trenger imidlertid ikke å være bestemmende for videre profesjonspraksis, da noen lærere synes å danne seg egne utforminger av læreplanverket i tråd med egne, personlige preferanser. I henhold til empirien antydes det at de agnostiske lærerne oppfatter å løsrive seg mer fra den formelle læreplanen i sin undervisning, enn hva de kristne kan sies å gjøre. Likeledes synes de agnostiske å benytte læreboken mindre i

undervisningssammenheng, enn sine kristne kolleger. Denne studiens eneste søkende lærer, synes å rette større oppmerksomhet mot fagplanens holdningsdannelsesaspekt, enn hva de ikke-søkende synes å gjøre. Forskjell mellom søkende og ikke-søkende informanter kan først og fremst bestå i hvilke forståelse informantene har av holdningsdannelsens plass og relevans i fagplanen – men også i vilje til å prøve ut nye undervisningstilnæringer og –opplegg.

5.6 Avsluttende kommentar

Den sentralgitte læreplanen kan sies å være vårt lands kontrollinstans for hva skal skje i klasserommet³⁴. Læreplanen har til intensjon å være samlende og styrende – og det på tvers av kommuner, fylker og landsdeler.

Spørsmålet blir: Hvor førende *bør* den sentralgitte læreplanen være? Hvordan kan misforholdet mellom den prefererte fortolkningen av læreplanen og den formelle læreplanen, løses? *Kan* en læreplan gjøres *samlende* uten å gå på bekostning av lærerens selvbestemmelse og autonomi? Å ha en profesjonell frihet i sin profesjonspraksis kan ses som et viktig aspekt for å kunne realiseres sitt fulle potensial som lærer, og det er selvfølgelig tillatt og mene at lærere bør ha stor handlings- og profesjonsfrihet. Likevel, kan vi i lys av denne studiens funn se at individuell fortolkning av læreplanverket er et faktum, og at den formelle læreplanens formuleringer har begrenset innflytelse på den fortolkningen lærerne gjør seg. Og dersom ytterligere styring overtas av læreren, vil ikke planen miste sin styrende og samlende funksjon totalt? Vil ikke undervisningens fokus og kvalitet utelukkende bli et resultat av den enkelte lærers personlige og pedagogiske ressurser? Og hva blir konsekvensene? Like mange religionsfag som –lærere?

³⁴ Foruten å nevne nasjonale og internasjonale prøver og tester, etc.

Litteratur

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

Bryman, Alan (2012): *Social research methods* (4. utg). Oxford University Press Inc., New York.

Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget, Oslo.

Everington, Judith (2013): *Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: the relationship between biographies, professional beliefs and practice*. British Journal of Religious Education.

Goodlad, John I. et. al (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, New York.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori – en innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Gravem, Peder (1996): Meningserfaring og livstolkning. *Prismet – pedagogisk tidsskrift*, 47. årgang (nr. 6, Livstolkning), s. 242-254.

Gravem, Peder (2010, 13. november): Religionsfaget: revidert og omstridt. *Forskning.no*.

Hentet 13. april 2015 fra

<http://forskning.no/meninger/kronikk/2010/10/religionsfaget-revidert-og-omstridt>

Haakedal, Elisabeth (2003): "Det er jo vanlig praksis hos de fleste her..."

Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – En

- religionspedagogisk studie av grunnskolelærernes handlingsrom på 1990-tallet.*
Unipub AS, Oslo.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk* (3. utg).
Tano, Otta.
- Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg).
Universitetsforlaget, Oslo.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg). Abstrakt Forlag, Oslo.
- Krogh, Thomas (2014): *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg). Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkman (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*, (2. utg).
Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Kvamme, Ole Andreas (2008): Ny læreplan i Religion og etikk i videregående skole. *Religion og Livssyn – Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 20. årgang (nr. 1, Ny læreplan i religion og etikk), s. 6 – 10.
- Resaland, Helge (2012): *RLE-læraren og læreplanen. Ein kvalitativ studie av korleis læreplanen vert forstått og anvendt på ungdomsskulen* (masteravhandling). UiO, Oslo.
- Sikes, Pat og Judith Everington (2006): *Becoming An RE Teacher: A Life History Approach*.
British Journal of Religious Education.

Strand, Elin (2007): *Religionslærer hvem er du? En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplanen* (masteravhandling). UiO, Oslo.

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) (2013, 13. oktober):

Religion og livssyn. Hentet 10. april 2015 fra

<http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/religion-og-livssyn/religion-og-livssyn/artikkel.html>

Tranøy, Knut Erik (2011, 19. november): Livssyn. I Store norske leksikon. Hentet 13. April

2015 fra <https://snl.no/livssyn>

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i Religion og etikk – fellesfag i studieforberedende*

utdanningsprogram (REL1-01) (Kunnskapsløftet 2006). Hentet 13. mars 2015

fra <http://www.udir.no/k106/REL1-01/>

Vestøl, Magne (2006): Akademisk disiplin og skolefag. UiO. Hentet 13.april 2015 fra

<http://folk.uio.no/jonv/reldid/faghistorie/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Del 1: Rammefaktorer

- a. Utdanningsbakgrunn
- b. Hvor lang erfaring har du med undervisning i religionsfagene?

Del 2: Tanker om faget/fagforståelse i religion og etikk

1. Hvilke tanker har du om faget religion og etikk?
 - a. Fagets utvikling – fra kirke til religionsvitenskap
 - b. Endret måte å undervisningsmåte fra tidligere
 - c. Frihet/føringer
 - d. Er det et viktig fag i forhold til andre?
 - e. Opplevelse av å undervise i religion kontra andre fag
 - f. Religion nødvendig/unødvendig?

Del 3: Forståelse og tolkning av læreplanen i faget

2. Hvordan forholder du deg til fagplanen i religion og etikk?
 - a. Hva tenker du om de fire hovedområdene faget består av? Har de noen praktisk nytte?
 - i. Rommer det de skal/mangelfulle
 - b. Hva er dine tanker rundt kompetansemålene i fagplanen? Hvordan brukes du disse i undervisning og undervisningsplanlegging?
 - i. Islam og kristendom kvantitativ forrang
 - ii. Kvalitativt likt
 - c. I hvilken grad kjenner du til og bruker formålsdelen i fagplanen? Hva er dine tanker omkring den og religionsfaget som:
 - i. ... holdningsdannende
 - ii. ... kunnskapsdannende
3. Det er stort tolkningsrom i læreplanen – hvordan velger du hva du skal fokusere på?
 - a. Valg av tema/stoff
 - b. Grad av elevmedvirkning
 - c. Uoverensstemmelser mellom formålsdel, hovedområder og kompetansemål?
4. Den *ideelle* læreplanen – hva inneholder den?
 - a. Lager du egne målsettinger/metoder/emner/fagstoff?

Del 4: Syn på elevenes opplevelse av faget

5. Hvordan tror du elevene opplever faget?
 - a. Engasjere uinteresserte elever
 - b. Hensyn til elevenes livstolkning?
 - c. Uoverensstemmelser i forhold til ulik livstolkning innad i klassen?

Del 5: Personlig oppfatning av egen lærerrolle i faget

6. Hvilke faktorer preger deg som religionslærer?
 - a. Er du i forandring?
 - b. Hva er en god religionslærer?

7. Hvilken sammenheng er det mellom din livstolkning og undervisning i religion og etikk?
 - a. Livstolkning/religiøst ståsted – praktiserende, søkende?
 - b. Forestilling om hvordan livstolkning preger andres undervisning
 - c. Religiøs åpenhet/skjerming ovenfor elevene
 - d. Finnes det en ideell livstolkning i undervisningssammenheng?

8. Er det noe du har lyst til å tilføye?

Formål med faget Religion og etikk

Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Faget legger vekt på religiøse og filosofiske tradisjoner i norsk, europeisk og internasjonal sammenheng.

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Opplæringen i faget skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger.

Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.

Hovedområder i faget

Læreplanen beskriver fire hovedområder i faget: 1) religionskunnskap og religionskritikk, 2) islam og en valgfri religion, 3) kristendommen, og 4) filosofi, etikk og livssynshumanisme. Det angis ikke hvor stor plass de ulike delene av faget skal ha.

Vedlegg 2: Analysens koder

1. Rammefaktorer (fargekode rød)
 - Generell informasjon
 - Livstolkning
 - Kristen
 - Ikke-søkende
 - Agnostiker
 - Søkende
 - Ikke-søkende

2. Den oppfattede læreplan (fargekode blå)
 - Generelt om faget
 - Relevans/nødvendighet
 - Lokalt
 - Globalt
 - Personlig
 - Fagets utvikling
 - Generelt om fagplanen
 - Rammeverk
 - Tidspress
 - Kontinuitet
 - Hovedområder
 - Religionskunnskap og religionskritikk
 - Islam og valgfri religion
 - Religion
 - Islam
 - Jødedom
 - Kristendom
 - Filosofi, etikk og livssynshumanisme
 - Filosofi
 - Etikk
 - Kompetansemål
 - Tidspress
 - Frihet/føringer
 - Formulering
 - Kunnskap
 - Drøfting
 - Formålsdel
 - Holdningsdannelse
 - Kunnskapsdannelse
 - Tidspress

3. Den iverksatte læreplan (fargekode grønn)
 - Læreplanstyrt
 - Lærebok
 - Elevmedvirkning
 - Diskusjon
 - Faktiske løsninger

- Egen livstolkning
- Frihet fra læreplan
 - Lærebok
 - Elevmedvirkning
 - Diskusjon
 - Faktiske løsninger
 - Egen livstolkning