



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Kritisk tenkning i lærebøker for religion og etikk

Vegard Eidsvåg

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, [2022/23]

Antall ord: 24382



Sammendrag

Fra emnebeskrivelsen: «Oppgaven skal inneholde et sammendrag (200-300 ord) der oppgavens problemstilling, teori, metode og konklusjoner oppsummeres.»

Denne masteravhandlingen i religions- og etikkdidaktikk har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget Religion og Etikk til rette for gjennom elevoppgaver?* Formålet med avhandlingen har vært å kartlegge hvordan elevoppgavene i lærebøker for religions- og etikk faget kan bidra med å legge til rette for kritisk tenkning, en avgjørende ferdighet i en digitalisert verden. Oppgaven tar utgangspunkt i Peter Faciones seks kjerneferdigheter i kritisk tenkning (1990). I tillegg har jeg utforsket implikasjoner av ulike tilnærminger til religionsdidaktikk, med særlig fokus på skillet mellom faglig utenfra-perspektiv og faglig innenfra perspektiv. Analysen ble strukturert etter to forskningsspørsmål:

1. I hvor stor grad legger lærebøker i *Religion og Etikk* til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?
2. Hvilke former for kritisk tenkning legges det til rette for i lærebøker for *Religion og etikk* gjennom elevoppgaver?

For å svare på disse forskningsspørsmålene har utført en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene *Religion og etikk* (Eidhamar et al., 2022) utgitt av Aschehoug forlag, og *Religion og etikk* (Eriksen et al., 2022) utgitt av Cappelen Damm. Funnene viser at en stor andel av elevoppgavene legger til rette for kritisk tenkning, og at ulike religionsdidaktiske valg påvirker hvilke former for kritisk tenkning som vektlegges. Like fullt legges til rette for arbeid med alle av Faciones seks kjerneferdigheter i begge lærebøkene.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Problemstilling.....	8
1.2	Tidligere forskning	9
2	Teori	10
2.1	Kritisk tenkning	10
2.1.1	Faciones konsensusrapport om Kritisk tenkning	10
2.1.2	Fortolkning	12
2.1.2.1	Kategorisering	12
2.1.2.2	Vurdere viktighet	12
2.1.2.3	Forstå mening.....	12
2.1.3	Analyse.....	13
2.1.3.1	Utforske ideer.....	13
2.1.3.2	Analysere argumenter	13
2.1.3.3	Analysere argumenter	14
2.1.4	Evaluering	14
2.1.4.1	Vurdere påstander	14
2.1.4.2	Vurdere argumenter	14
2.1.5	Trekke slutninger.....	15
2.1.5.1	Kritisk innhente bevis	15
2.1.5.2	Vurdere alternativer	15
2.1.6	Forklaring	15
2.1.6.1	Beskrive egne resultater	16
2.1.6.2	Redegjøre for egen metode	16
2.1.6.3	Presentere egne argumenter	16

2.1.7	Selv-monitorering.....	16
2.1.7.1	Vurdere egen tenkning	16
2.1.7.2	Korrigere egen tenkning.....	17
2.1.8	Flere perspektiver på kritisk tenkning	17
2.2	Religionsdidaktiske diskusjoner med konsekvenser for Kritisk tenkning.....	19
2.2.1	Basisfag for skolefaget Religion og etikk	19
2.2.2	Metode, kritisk tenkning, og kjerneelementer i Religion og etikk.....	20
2.3	Læreboka	24
3	Metode.....	25
3.1	Tekstutvalg	25
3.2	Analysemetode	26
3.2.1	Kvantitativ analyse	28
3.2.2	Kvalitativ innholdsanalyse	29
3.3	Refleksjon rundt metodevalg.....	32
3.3.1	Forskningsdesign.....	33
3.4	Forskningsetikk	34
3.4.1	Posisjonalitet	34
3.4.2	Reliabilitet og validitet	35
4	Analyse.....	35
4.1.1.1	Forord – <i>Religion og etikk</i> , Aschehoug.....	36
4.1.2	Oppbygning og oppgavetyper i <i>Religion og Etikk</i> Aschehoug	38
4.1.2.1	Repetisjonsspørsmål, Aschehoug	39
4.1.2.2	Fordypningsoppgaver, Aschehoug	42
4.1.2.3	Læringsstrategier, Aschehoug.....	45
4.1.2.4	Tekstutdrag og skråblikk, Aschehoug.....	47
4.1.2.5	Refleksjonsspørsmål, Aschehoug	48
4.1.3	Introduksjon, Cappelen Damm	49

4.1.4	Oppgavetyper i <i>Religion og Etikk</i> , Cappelen Damm	51
4.1.4.1	Repeter og forklar	52
4.1.4.2	Reflekter og diskuter	54
4.1.4.3	Utforsk og undersøk	55
4.1.4.4	Gå i dybden	57
4.2	I hvor stor grad legger lærebøkene til rette for kritisk tenkning.....	57
4.3	Hvilke former for kritisk tenkning legges det til rette for i lærebøker for Religion og Etikk?59	
4.3.1	Oppsummerende oversikt.....	60
4.3.1.1	Kjerneferdigheten Analyse	61
4.3.1.2	Kjerneferdigheten evaluering.....	63
4.3.1.3	Kjerneferdigheten <i>Fortolkning</i>	65
4.3.1.4	Kjerneferdigheten Trekke slutninger	66
4.3.1.5	Kjerneferdigheten Forklaring.....	69
4.3.1.6	Selv-monitorering	71
5	Drøfting	73
5.1	Innledning	73
5.2	<i>I hvor stor grad legger lærebøker i religion og etikk til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?</i>	73
5.2.1	Det disposisjonelle aspektet ved kritisk tenkning	75
5.2.2	Kritisk tenkning – mellom to stoler?.....	75
5.3	<i>Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for gjennom elevoppgaver?</i>	76
5.3.1	Fagspesifikke ferdigheter i kritisk tenkning og religionsdidaktikk.....	76
5.4	Konklusjon.....	79
6	Litteraturliste	80

1 Innledning

Utfordringen elevene og samfunnet står ovenfor er ikke mangel på informasjon, men heller en overstrømmende informasjonsflyt. I søken etter hva som er sant, rett og godt er evnen til kritisk tenkning en av livets beste følgesvenner. Kritisk tenkning må trenes og øves opp i praksis, til dette er skolen en potensielt fantastisk øvingsarena. Jeg har sett nærmere på et av skolens mange øvingsrom, lærebøker i faget Religion og etikk. Kritisk tenkning har fått en sentral del i det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 [LK20], og i opplæringens verdigrunnlag – overordnet del formuleres det slik: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle fag i skolen skal bidra i oppfyllelsen av dette målet, men til dette tror jeg Religion og etikk faget kan spille en ekstra stor rolle. Det er et fag som eksponerer elevene for store spørsmål, forskjellige etiske modeller og ulike verdenssyn. Det kan også legge til rette for en avgjørende del av kritisk tenkning, nemlig refleksjon rundt egen tenkning og overbevisning.

Evy Jøsok og Lisbeth Elvebakk konkluderer etter en studie av kritisk tenkning i klasserommet, presentert i *Kritisk tenkning i samfunnsfag* ved å peke på viktigheten av den kritisk tenkende læreren (Ferrer et al., 2019, s. 66). Samtidig som det etterlyses øvelser og deloppgaver, som kan fungere som stillas for undervisning som legger til rette for kritisk tenkning (Ferrer et. al, 2019, s. 66). Det er dette stillaset for kritisk tenkning, altså øvelser og deloppgaver, jeg har forsket på i denne avhandlingen. Jeg har undersøkt hvordan elevoppgavene i skolefaget «Religion og etikk» legger opp til kritisk tenkning.

Læreboka har en sentral plass i skolen, som et av de viktigste hjelpemidlene elever og lærere har (Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 156). Blikstad-Balas (2014) skriver at det har vært en økning i bruken av individuelle oppgaver i norske klasserom, og at disse gjerne er hentet fra lærebøker. Skrunes skriver at læreboka er den viktigste kilden til kunnskap for elever i den norske skolen (2010, s. 216). Læreboka og elevoppgavene i den spiller en betydelig rolle i skolehverdagen, da er det viktig å vurdere disse kritisk. Lærebøkene bygger på vitenskapelig teori i faget, og er tilpasset læreplanen. De påvirker lærerens undervisning av faget, utvalg, struktur og vurderinger. Lærebøkene fungerer på mange måter som en førstelinjetolker av de

nye læreplanene. En vurdering av lærebøkene etter LK20 vil kunne gi oss viktige innsikter i konsekvensene som følger av den.

Kritisk tenkning er et mangefasettert begrep, som forstås og vektlegges ulikt. Det er flere måter å definere kritisk tenking på, som blir vist i teorikapittelet. Men da ettersom det skrives mye om kritisk tenkning også før teorikapittelet kan det være nyttig med en generell definisjon. Ferrer et al definerer kritisk tenkning slik: «[...] gjennomgående handler det om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter» (2019, s. 11). Jeg anser kritisk tenkning som en generell ferdighet og disposisjon, som tar form i møte med konkret faginnhold. En kritisk tenkende befolkning er viktig for et velfungerende demokrati. Forholdet mellom demokratiet og kritisk tenkning har vært en inngang til interessen for kritisk tenkning, og vil være et slags bakteppe for avhandlingen.

1.1 Problemstilling

Denne avhandlingen skal forsøke å svare på følgende problemstilling: *I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget Religion og Etikk til rette for gjennom elevoppgaver?* Innledningsvis skrev jeg om skolen som en øvingsarena for kritisk tenkning. Ferrer et al. skriver at det har vært vanlig å undervise indirekte og implisitt i tankeferdigheter som kritisk tenkning, men at flere har erfart dette som lite effektivt (2019, s. 15). Det foreslås istedenfor å undervise eksplisitt og direkte om overførbare tankeferdigheter (Ferrer et. al, 2019, s. 15) Elevoppgaver er en konkret måte elevene kan erverve og utvikle den kritiske tenkningen, og derfor ønsker jeg å se nærmere på akkurat disse. Lærebøker kan ikke lære elevene kritisk tenkning, men de kan legge til rette for det med oppgaver som krever ulike aspekter ved kritisk tenkning for å besvares. For å skape klarhet i forskningsprosessen, og for å klargjøre funn og argumenter har jeg formulert to forskningsspørsmål.

3. I hvor stor grad legger lærebøker i *Religion og Etikk* til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?

Forskningsspørsmålet avkrever et kvantitativt svar på omfang. Jeg anser dette som en viktig del av forskningen da omfanget av elevoppgaver som legger til rette for kritisk tenkning kan gi innsikt i hvor sentralitet kritisk tenkning er i lærebøker gitt ut etter LK20.

4. Hvilke former for kritisk tenking legges det til rette for i lærebøker for *Religion og etikk* gjennom elevoppgaver?

Kritisk tenkning er ikke en ting, men kan deles opp i flere underkategorier (Faccione, 1990). For å være en god kritisk tenker kreves det flere ulike ferdigheter, samt en disposisjon til å ta disse i bruk på en hensiktsmessig måte. Ved å undersøke hvilke former for kritisk tenkning det legges til rette for, kan vi se hvilke aspekter ved kritisk tenkning som vektlegges, hvilke som fremkommer som viktigere enn andre, og om det er noen som oversees. Formuleringen «Aspekter ved kritisk tenkning» kunne erstattet ordet «former» da Facione, (1990) som riktignok deler kritisk tenkning inn i ulike kjerneferdigheter, like fullt omtaler kritisk tenkning som et fenomen, som deretter kan inndeles og kategoriseres. Jeg benytter ordet «former» for kritisk tenkning da dette ordet, slik jeg ser det, i større grad vektlegger forskjellene i tilnærmingene til arbeid med kritisk tenkning i undervisningssammenheng.

1.2 Tidligere forskning

Andersson-Bakken og Bakken (2021) har undersøkt hvorvidt elevoppgavene i lærebøker har endret seg etter fagfornyelsen. De viser at det kun var en marginal endring i oppgavene fra de gamle til de nye læreverkene. Dette kan indikere at lærebøkene ikke er tilstrekkelig tilpasset de nye læreplanene og ikke i stor nok grad vektlegger kompetansen som etterspørres i dem. Studien undersøkte lærebøker for språkfag og naturfag, og det ble ikke sett på lærebøker for Religion og etikk. Da studiet ble utført var ikke bøkene som analyseres i denne avhandlingen utgitt. Bakken og Bakken har en hypotese for å forklare den marginale endringen i lærebøkene og peker på at dette kan skyldes kulturelle sjanger-normer for lærebøker. Med bakgrunn i dette, hevder de at det er ekstra viktig å være oppmerksomme på elevoppgavene i nye læremidler.

Etter hva jeg har klart å oppdrive, er det ingen som har gjort en omfattende analyse av elevoppgaver i lærebøker. Og en analyse av hvilke kognitive og operasjonelle ferdigheter innenfor kritisk tenkning det legges til rette for i lærebøker er heller ikke gjennomført tidligere.

2 Teori

Et kjernesporsmål i en oppgave som handler om kritisk tenking vil være å svare på hva kritisk tenking egentlig er. I dette kapitlet vil jeg belyse forståelsen av kritisk tenkning som denne oppgaven bygger på, og vil vise til ulike teorier som forsøker å svare på hva kritisk tenkning er. Det vil særlig legges vekt på Peter Facione sin studie, «Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction» (1990), da denne anvendes i analysen av lærebøkene. Jeg vil også trekke også den delvis pågående diskusjonen om hvorvidt kritisk tenkning er et sett med kognitive ferdigheter eller om det er fagspesifikke ferdigheter. Her stiller jeg meg sammen med Facione (1990, s. 6) som løfter frem hvordan kritisk tenkning er et sett generelle kognitive ferdigheter som trenger fagspesifikk kompetanse, altså en salgs mellomposisjon. I forlengelsen av dette vil jeg peke på hvilke fagspesifikke ferdigheter som gjelder for Religion og etikk. Jeg vil også løfte frem religionsdidaktiske debatter som omhandler hvilke basisfag religionsdidaktikken bygger på, da dette får konsekvenser for hvilke fagspesifikke ferdigheter elever kan sies å trenge i religion og etikk. Jeg løfter frem Knut Auklands artikkel «Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion» (2019), hvor han argumenterer for at arbeid med ulike vitenskapelige metoder kan være en nyttig tilnærming i religionsdidaktikken. Til sist vil jeg trekke inn teoretikere som diskuterer sammenhengen mellom kritisk tenkning og skolens samfunnsmandat, særlig med tanke på demokratiet. Her er Børhaugs *Selective critical thinking* (2014) særlig relevant.

2.1 Kritisk tenkning

2.1.1 Faciones konsensusrapport om Kritisk tenkning

Det er gjort flere forsøk på å definere kritisk tenkning i skolesammenheng, og et av de mest innflytelsesrike forsøkene ble gjort av Peter A. Facione ved ekspertkonsensus i 1990 (Facione, 1990). Facione samlet et panel bestående av eksperter på kritisk tenkning fra ulike fagdisipliner, som filosofi, sosiologi og utdanning (education). Sammen skulle de danne en konsensusrapport rundt sentrale aspekter ved kritisk tenkning. Artikkelen omhandler en konsensusrapport, og teoriene og synspunktene som drøftes der er ikke Faciones alene, men ettersom Facione er forfatter av artikkelen, vil fremtidige omtalelser av teorier og påstander fra konsensusrapporten omtales som hans. Ettersom denne avhandlingen baserer seg på hans

teorier om kritisk tenkning vil det være nyttig å gjengi deres forståelse av hva kritisk tenkning er, hva som kjennetegner en god kritisk tenker, og hvorfor det er viktig. Utdraget under er hentet fra konsensusuttalelsen om kritisk tenkning.

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force on education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, education good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society. (Facione, 1990, s. 3)

Her kommer det frem noen sentrale poenger om hva kritisk tenkning er, slik konsensusrapporten ser det. De anser kritisk tenkning som en avgjørende ferdighet for å få kunnskap. Å gi elevene kunnskap er et av skolens mest sentrale anliggender, men ikke det eneste. Facione trekker også frem at kritisk tenkning er viktig for et demokratisk samfunn, Facione fant konsensus i at en god kritisk tenker må besitte noen ferdigheter, samt en disposisjon til å anvende disse ferdighetene. De deler ferdighetene inn i seks hovedkategorier, som igjen kategoriseres videre i nye underferdigheter. Ferdighetene konsensusutvalget kom frem til er: *Interpretation* (tolkning), *analysis* (analyse), *evaluation* (evaluering), *inference* (konklusjon), *explanation* (forklaring) og *self-regulation* (selvregulering) (Facione, 1990). Oversettelsene i parentes er mine egne og vil heretter anvendes som merkelapper på kategoriene. Faciones kategorier er svært nyttige da de konkretiserer kritisk tenking ned til

analyserbare enheter, som vi deretter kan måle skolebøker og annet innhold tenkt til undervisning opp mot. Jeg anvender Faciones kategorier metodisk, og en utførlig presentasjon av kategoriene er derfor nødvendig.

2.1.2 Fortolkning

Fortolkning er den første av konsensusutvalgets kategorier. Tolkning deles videre inn i tre underferdigheter: Categorization (Kategorisering), Decoding significance (Vurdere viktighet), og *Clarifying meaning* (Forstå mening). Det er i underkategoriene av hver kjerneferdighet at ferdighetene virkelig beskrives. Tolkning handler om å forstå meningen og betydningen av ulike typer hendelser, informasjon og utsagn, som konvensjoner, regler, prosedyrer, trosutsagn, og kriterier. Samt å kunne uttrykke tolkningen på en klar og forståelig måte.

2.1.2.1 Kategorisering

Kategorisering er en nødvendig ferdighet for å lykkes med tolkning og kritisk tenkning, det handler om å kunne forstå eller formulere signifikante skiller, rammeverk og kategorier, for å forstå, beskrive og kategorisere informasjon. God kategorisering er en viktig grunnsten i reisverket kritisk tenkning. Å kunne sortere og under-kategorisere informasjon, argumenter og opplevelser er viktig for å rydde klart for videre tenkning. I følge Facione (1990) er kategorisering viktig for å oppdage og klart definere et problem.

2.1.2.2 Vurdere viktighet

Å vurdere viktighet er ferdigheten å kunne oppdage og beskrive meningen som ligger bak utsagn, symboler, grafer og kunst. Det kan være å oppdage motiver og hensikter i en tale, eller hvilke verdier og synspunkter som formidles mer eller mindre klart i et avisinnlegg. Å kunne dekode betydningen av kommunikasjon er en viktig ferdighet i møte med den tidvis overveldende informasjonsstrømmen som møter dagens unge.

2.1.2.3 Forstå mening

Å forstå mening bygger videre på å *vurdere viktighet*. Det handler om å klargjøre det som er blitt kommunisert. Det kan være å omformulere noe som er blitt sagt eller gjort med andre ord, for å fjerne tvetydighet eller klargjøre et poeng, uten at man fjerner eller legger til mening ved det originale utsagnet.

2.1.3 Analyse

Analyse er den andre kjerneferdigheten i kritisk tenkning ifølge Facione (1990). Analyse deles inn i tre underkategorier: utforske ideer, identifisere argumenter og å analysere argumenter.

2.1.3.1 Utforske ideer

Å utforske ideer handler om å kunne gjenkjenne og sammenligne ideer. Utforske ideer har fellestrekk med Børhaugs kategori «Comparisons» (Børhaug, 2014). Børhaug anvender et diskursanalytisk perspektiv og tar utgangspunkt i diskurser knyttet til samfunnsfag. Som en konsekvens av dette fokuserer han mer på elementer ved kritisk tenking som er aktuelle i diskursanalyse. Børhaug legger vekt på nytten av å sammenligne ideer og forhold slik at eleven blir klar over at en utfordring har flere mulige løsninger. Børhaug ser etter sammenligninger internt i samfunnsfaglige diskurser, som internasjonal politikk. Til tross for ulike tilnærminger i arbeidet med å analysere lærebøker etter kritisk tenking, er det en overlapp mellom min egen tilnærming og Børhaugs når det kommer til synet på hva kritisk tenking består i. Facione eksemplifiserer *utforske ideer* med at det kan være å undersøke lignende forslag på en utfordring og finne likheter og forskjeller (Facione, 1998, s. 9). Dette ligner veldig det Børhaug ser etter i lærebøker, nemlig at det presenteres lignende men ulike løsninger på en utfordring, som ulike tilnærminger til demokrati. Videre eksemplifiser Facione at *utforske ideer* også handler om retorikk, det å kunne gjenkjenne utsagn som har til hensikt skape en emosjonell sympatisk respons hos tilhørerne. Til sist nevner han det å kunne definere et abstrakt konsept (Facione, 1998, s. 9).

2.1.3.2 Analysere argumenter

Identifisere argumenter er et beskrivende navn på underferdigheten, det handler om å oppdage argumenter i ulike utsagn eller fremstillinger. Å identifisere argumenter og hva det argumenteres for er en viktig ferdighet. Dette er en særlig viktig ferdighet i møte med medievirkeligheten der unge eksponeres for avisinnlegg, TikTok snutter, og YouTube klipp som presenterer hele spekteret av synspunkter. Å kunne avdekke eksplisitte eller implisitte argumenter for eller imot noe er viktig for å kunne ha en kritisk tilnærming til det man eksponeres for, og er grunnleggende for den neste ferdigheten, *analysere argumenter*.

2.1.3.3 Analysere argumenter

Facione hevder at å analysere argumenter handler om å identifisere og differensiere fem seks ulike komponenter: a) den intenderte konklusjonen, b) premisser og grunner fremsatt for å understøtte konklusjonen, c) premisser og grunner fremsatt for å understøtte de støttende grunnene og premissene, d) u-utrykte deler av argumentasjonen, som antakelser, forutsetninger og midlertidige konklusjoner, e) helhetsstrukturen i argumentasjonen eller argumentasjonsrekken, f) elementer i argumentasjonsrekken som ikke er en tilsiktet del av argumentasjonen eller bakgrunnsinformasjonen (Facione, 1990, s. 9).

2.1.4 Evaluering

Facione beskriver evaluering som ferdigheten å kunne vurdere kredibiliteten til utsagn eller representasjoner. Det handler om å kunne vurdere styrken i logikken ved utsagn, spørsmål eller andre former for representasjon. Evaluering deles inn i to underkategorier, *vurdere påstander* og *vurdere argumenter*.

2.1.4.1 Vurdere påstander

Underkategorien *vurdere påstander* er ferdigheten å kunne gjenkjenne hva som må anses som relevante faktorer når man skal vurdere påliteligheten til en kilde eller en fremsatt mening. Det handler også om å vurdere grad av troverdighet og pålitelighet til en kilde eller representasjon av hendelser, opplevelser og meninger. *Vurdere påstander* handler i stor grad om kildekritikk. Kildekritikk har fått en stor plass i norske klasserom, og er ofte det lærere og elever assosierer med kritisk tenkning (Børhaug, 2017). Kildekritikken har selvsagt blitt viktigere de siste årene med fremveksten av internett, men er, som dette kapitlet viser, ikke den eneste komponenten ved kritisk tenkning.

2.1.4.2 Vurdere argumenter

Vurdere argumenter handler i hovedsak om å vurdere hvor stor grad av sikkerhet man skal ha til et arguments konklusjon. *Vurdere argumenter* er også ferdigheten å kunne vurdere innvendinger og spørsmål rettet mot et argument, avgjøre kvaliteten på et analogisk argument, skille mellom fornuftige og dårlige logiske slutninger, samt å vurdere hvordan tilleggsinformasjon kan styrke eller svekke et argument.

2.1.5 Trekke slutninger

Faciones fjerde ferdighet er *trekke slutninger*, på engelsk: «Inference». *Trekke slutninger* dreier seg om å finne de nødvendige elementene som kreves for å trekke en god slutning, danne hypoteser, og å trekke slutninger etter å ha vurdert de nødvendige elementene. Denne ferdigheten deler Facione inn i tre underkategorier: *Kritisk innhente bevis*, *vurdere alternativer*, og *konkludere*.

2.1.5.1 Kritisk innhente bevis

«Querying evidence» som kan oversettes til «Å kritisk finne bevis», er en todelt ferdighet. Det handler om å gjenkjenne argumenter og premisser som baserer seg på nødvending bakgrunnsinformasjon. Deretter må tenkeren vurdere mulige strategier, og lage en plan for å anskaffe informasjonen.

2.1.5.2 Vurdere alternativer

Vurdere alternativer handler om å fremsette flere mulige forklaringer, hypoteser eller handleplaner ved et gitt problem. Det kan også dreie seg om å spekulere i flere mulige utfall ved implementeringen av en gitt handlingsplan. Børhaug (2014) anvender «konkurrerende perspektiver» som et kriterium for kritisk tenking i sin analyse av samfunnsfagbøker

Konkludere handler ganske enkelt om å trekke slutninger, basert på informasjonen man har samlet, eller å vurdere validiteten av ulike mulige konklusjoner basert på bevisene man blir presentert med. Dette er et aspekt ved kritisk tenkning og filosofi i skolen som Morten Fastevold (2009) legger stor vekt på. Han argumenterer for at elevene må oppfordres til å ta stilling, for så å forsvare sin posisjon med gode argumenter, og at dette er nødvendig for å ta en aktiv del i samfunnsdebatten og demokratiet.

2.1.6 Forklaring

Forklaring er ferdigheten å forklare og presentere hvilken konklusjon man har landet på i en gitt sak. En viktig del av dette er å kunne forklare og rettferdiggjøre hvordan man har argumentert. Denne ferdigheten består av tre underferdigheter: *Beskrive egne resultater*, *redegjøre for egen metode* og *presentere egne argumenter*.

2.1.6.1 Beskrive egne resultater

Handler om å formulere sine funn og konklusjoner på en så presis måte som mulig. Å formulere funn og konklusjoner er noe elever gjør ofte i skolehverdagen, i vurderingssammenhenger og oppgaveløsning. Å formulere sine funn blir hos Facione ikke sett på som siste steg i prosessen, men noe man gjør for å analysere, evaluere eller trekke slutninger fra.

2.1.6.2 Redegjøre for egen metode

Handler om å presentere bevis, metoder, konsepter, kriterier og hensyn man har brukt for å lande på en konklusjon. Ganske likt et metodekapittel i en masteroppgave. Dette gjør den gode kritiske tenkeren, ifølge Facione, både for sin egendel og for andres, og for å ha en mulighet til å rette opp i svakheter som kan komme til syne i en slik prosess.

2.1.6.3 Presentere egne argumenter

Handler om å presentere grunnene for at man har landet på en konklusjon, og å møte innvendinger mot dette på en god måte. Å presentere argumenter kan være del av en dialogisk prosess med andre eller med en selv, der argumenter og motargumenter får komme frem.

2.1.7 Selv-monitorering

Selv monitorering handler om å overvåke sin egen kognitive virksomhet, hvordan man har tenkt og hva man har kommet frem til. Selv regulering som ferdighet i kritisk tenkning handler om å anvende de andre ferdighetene i kritisk tenkning med den hensikt å bekrefte, validere eller korrigere resultatene eller prosessen av egen tankevirksomhet. Dette kan gjerne klassifiseres som en ferdighet i metakognisjon, altså tenkning rundt egen tenkning. *Selv-monitorering* deles inn i to underkategorier: *Vurdere egen tenkning* og *Korrigere egen tenkning*.

2.1.7.1 Vurdere egen tenkning

Ferdigheten *vurdere egen tenkning* handler om refleksjon over egen tenkning. Det handler om å reflektere rundt både resultatet av tenkningen, eksempelvis en posisjon i et kontroversielt tema eller annet synspunkt.

2.1.7.2 Korrigere egen tenkning

Ferdigheten *korrigere egen tenkning* knyttes sammen med underferdigheten *vurdere egen tenkning*. Dersom man i vurderingen av egen tenkning oppdager feil eller svakheter i egen tenkning, så skal man ta de nødvendige stegene for å rette opp.

2.1.8 Flere perspektiver på kritisk tenkning

Ferrer et al. har skrevet boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (2019). Her er hovedperspektivet kritisk tenkning i samfunnsfag, som tittelen kanskje avslører, men det er allikevel mye som også er relevant for arbeid med kritisk tenkning i religion og etikk. For det første diskuteres generelle spørsmål knyttet til kritisk tenkning, som er relevante uavhengig av skolefag, for det andre skriver de i konteksten norsk skole, og for det tredje tilhører både samfunnsfag og religion og etikk begge humaniora, og flere av refleksjonene er overførbare mellom fagene. Ferrer et al. innleder *Kritisk tenkning i samfunnsfag* med en samtidsanalyse som viser hvorfor kritisk tenkning kanskje er viktigere enn noen gang (2019, s. 11-14). Denne vil jeg hente frem noen poenger fra, da dette både illustrer *at* kritisk tenkning er viktig, men det sier også noe om *hvordan*. Jeg startet innledningen med å si at elever står ovenfor en overveldende informasjonsflyt, og dette er også et poeng hos Ferrer et al. (2019, s. 11). De kaller det et paradoks ved at informasjon aldri har vært så tilgjengelig som nå, men at det samtidig betyr at vi også velger bort mer informasjon enn noen gang. De poengterer at den som skal søke etter kunnskap på nettet, må plukke ut stoff og foreta valg, og at disse valgene da ofte blir tilfeldige og tankeløse, og det er lett å bare bli en passiv mottaker av informasjon (2019, s. 11). All informasjonen kan overvelde, og det er fort å støtte seg til forenklete forklaringer. De siterer Thomas Hylland Eriksens påstand om at samfunnet er blitt «postfaktuelt» og troen på sannhet har sunket (Ferrer et al., 2019, s. 11). Videre legger de frem at konsekvensen av alt dette kan være at man mister oversikten, og at det aktive medborgerskapet svekkes. De peker også på negative tendenser når det kommer til demokratiet i vestlige land, og alluderer til at dette kan ha en sammenheng med en overveldende informasjonsflyt, og en offentlighet som i større grad preges av emosjoner hvor vi er opptatte av hvem avsender er fremfor saklighet og fornuft (Ferrer et al. 2019, s. 12).

Mye har blitt sagt om de potensielle truslene den nye medieverdenen fører med seg, men her er det viktig å nyansere. Morgenbladet intervjuet flere ledende forskere på feltet om feilinformasjon, desinformasjon, og falske nyheter (Gedde-Dahl og Nilsen, 2023, s. 6-11).

Under overskriften «Frykten for feilinformasjon bygger på feilinformasjon» presenterer de hvordan den alarmistiske holdningen flere har hatt til feilinformasjon, ikke har hatt støtte i empirien. Gedde-Dahl og Nilsen intervjuer blant annet Sascha Altey, Michael Bang Petersen, Rasmus Kleis Nielsen, og Joseph Uscincki, som alle enten forsker eller arbeider med feltet, disse formidler at forskningen ikke kan vise til noen empiriske beviser på at det er storslått økning i tro på konspirasjonsteorier eller feilinformasjon, men at dette konsumeres av en svært liten gruppe som selv oppsøker den (Gedde-Dahl og Nilsen, 2023, s. 6-11). Professor Joseph Uscinscki i statsvitenskap ved universitetet i Miami siteres: «De siste syv årene har alle sagt at vi lever i en post-sannhet-verden og at sosiale medier forvandler folk til konspirasjonsteoretikere. Det finnes absolutt ingen bevis for dette i det hele tatt.» (Gedde-Dahl og Nilsen, 2023, s. 8) Feilinformasjon, og konspirasjonsteorier kanskje ikke er like utbredt som man kan få inntrykk av når man leser avisene, litt som at de som konsumerer mye nyheter kan få et feilaktig bilde av hvor ille det går i verden, kan den samme mekanikken ha gitt inntrykk av at problemet med feilinformasjon er større enn det faktisk er (Gedde-Dahl og Nilsen, 2023, s. 9). Det kan med dette høres ut som noen av bekymringene til Ferrer et al. ikke har tilstrekkelig dekning i empirien, det er ikke med dette sagt at det ikke finnes gode grunner til å arbeide med kritisk tenkning i skolen. Om noe, kan det fungere som et billig poeng for å illustrere viktigheten av god kritisk tenkning og kildekritikk.

Uavhengig om feilinformasjon er et stort samfunnsproblem eller ei, er det hvert fall liten tvil om at vi eksponeres for mye informasjon. I norsk sammenheng kan det være verdt å merke seg ved Medietilsynets undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen (Medietilsynet, 2021). Her fant de at det var de eldste 60+, og de yngste, i alderen 16-24, som syntes det var vanskeligst å håndtere falske nyheter (2021, s. 14), de som synes dette er vanskeligst er altså de lærerne møter i klasserommet. Kritisk tenkning er ikke avhengig av negative samfunnsendringer for å ha legitimitet som et viktig prosjekt i norske klasserom, Morten Fastvold argumenterer for at kritisk tenkning bør være like viktig i skolen som å lese, skrive og regne (Fastvold, 2014, s. 19). Både Fastvold (2014, s. 20), Facione (1990, s. 3) og Ferrer et al. (2019, s. 12) argumenterer for at kritisk tenkende samfunnsborgere er viktig for å ivareta demokratiet. Alle de overnevnte skriver at kritisk tenkning er viktig, både i den enkeltes liv, og for samfunnet. Kritisk tenkning er en «forutsetning for å kunne handle på en velbegrunnet måte, det være seg å ytre et politisk argument, aksjonere eller gå til stemmeurnen» skriver Ferrer et al. (2019, s. 12), Facione skriver at «CT is a liberating force

in education and a powerful in one's personal and civic life» (1990, s. 3). Og både kritisk tenkning og demokrati står lovfestet i opplæringslovens formålsparagraf, som skolens formål (Opplæringsloven, § 1-1).

2.2 Religionsdidaktiske diskusjoner med konsekvenser for Kritisk tenkning

2.2.1 Basisfag for skolefaget Religion og etikk

Det er faglige uenigheter internt i de fleste fagdisipliner. Faglig uenighet bidrar til perspektivmangfold, utvikling av faget, det gir fagfolk noe å skrive om og diskutere, og det bidrar til å gjøre disiplinen levende og interessant, i hvert fall for min del. I skandinavisk religionsdidaktikk har det gått en diskusjon langs linjene *Å lære om religion, og å lære av religion*, som Kjeldsen trekke tilbake til diskusjonen om hvilke basisfag skolefaget Religion og Etikk bygger på (Kjeldsen, 2016, s. 32-34). Basisfag refererer til den eller de vitenskapelige disiplinene som utgjør et skolefag, eksempelvis er blant annet både kjemi og biologi basisfag for skolefaget Naturfag, disiplinfag eller vitenskapsfag kan også brukes som betegnelse (Brekke, 2022, s. 52). Religionsdidaktiker Andreassen skriver at religionsfaget i skolen referer til basisfagene didaktikk, pedagogikk, religionsvitenskap, filosofi, kristendomskunnskap, og teologi (2018, s. 20), og Brekke peker på religionsvitenskap, teologi, filosofi og pedagogikk (2018, s. 2). Andreassen argumenterer for at det hovedsakelig religionsvitenskap som bør ligge til grunn for religionsundervisningen, blant annet for å sikre faglig nøytralitet, objektivitet og saklighet, da han argumenterer for at religionsvitenskapen tilnærmer seg religion med *metodisk agnostisisme* (McCutcheon red., 1999, s. 215ff, jamfør Andreassen, 2018, s.49-50). Med dette begrepet sikter han til at religionsvitenskapen inntar et faglig utenfra perspektiv på religion, uten å vurdere sannhetspåstander (Andreassen, 2018, s. 49), og at religion skal i skolesammenheng sees på som et menneskelig konstruert fenomen (Andreassen, 2018, s. 35). Brekke (2022, s. 66) problematiserer at denne tilnærmingen til religion, altså religion som et menneskelig konstruert fenomen, kan betraktes som metodologisk agnostisisme, og mener metodologisk ateisme er en mer treffende betegnelse på innfallsvinkelen. Brekke argumenterer for at denne tilnærmingen, som søker å unngå religionspedagogikk da dette anses som problematiske i en ikke konfesjonell religionsundervisning (ref. Andreassen, 2018, 30-31), står i fare for å gå i motsatt grøft, altså det han kaller for sekularisme i praksis (Brekke, 2022, s. 53). Brekke hevder at man i forsøket

på å syre unna religionisme, et begrep brukt som betegnelse på en generell pro-religions holdning i religionsundervisningen (Brekke, 2022, s. 53), kan ende med å styre for langt bort i den andre retningen slik at man ender med sekularisme som den generelle holdningen (Brekke, 2022, s. 52-54). Dette mener Brekke står i veien for en livssynsåpen tilnærming til klasseromsarbeidet, som han mener bør prege religionsundervisningen, som han også mener han finner gjenklang i hos LK20, hvor han viser til fokuset på levd religion, essensialismekritikk og eksistensielle spørsmål (Brekke, 2022, s. 53-54). Diskusjonen om basisfag får viktige konsekvenser for hvilke vitenskapelelige metoder som er legitime i religionsfaget i skolen, som igjen gir utslag på konkret undervisningspraksis i klasserommet. Et eksempel fra egen analyse kan underbygget dette poenget. *Religion og Etikk* av Aschehoug (Eidhamar et al., 2022) legger ved en rekke anledninger opp til eksistensiell refleksjon, og påpeker dette i forordet (Eidhamar et al., 2022, s. 7), dette kolliderer med Andreassen's syn på at en religionsvitenskapelig fundert religionsundervisning skal nedtone det personlige og eksistensielle aspektet i klasseromsundervisningen (Andreassen, 2018, s. 19-20). Nå har ikke Andreassen bidratt som forfatter på noen av lærebøkene jeg har analysert, så jeg kan ikke vise til hvordan han praktisk ville løst oppgaven, men dersom vi går ut fra noe av det han har skrevet som teoretisk bidrag til religionsdidaktikken (Andreassen, 2018), kan vi anta at dette ville sett annerledes ut. Dette vil bli videre løftet frem i analysen. De forskjellige perspektivene på basisfagsdiskusjonen utgjør praktiske forskjeller i religionsdidaktikken, kan igjen utgjøre forskjeller for hvordan det legges til rette for kritisk tenkning, og hvilke ferdigheter innenfor kritisk tenkning som betones, som er av særlig interesse i denne oppgaven.

2.2.2 Metode, kritisk tenkning, og kjerneelementer i Religion og etikk

Den overgående diskusjonen angående basisfag og metodologi i religionsdidaktikken løftes frem, ettersom den får konsekvenser for religionsdidaktikken som elevene faktisk møter, av flere grunner. Aukland (2021) legger frem et forslag om å innføre spørsmålet *Hvordan*, sammen med de overnevnte spørsmålene *av* og *om*. Med *hvordan*, refererer Aukland til spørsmålet om hvordan vi får og utvikler kunnskap om religioner og livssyn (Aukland, 2021, s. 105). Å tematisere dette i religionsundervisningen kan, ifølge Aukland, gi to viktige innganger: elevene lære «å produsere og evaluere kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 105), samt at elevene kan få en «forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om

religion» (Aukland, 2021, s. 105). At elevene lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, knytter Aukland om til basisfagene (Aukland, 2021, s. 105-106), og her får diskusjonen om hvilke basisfag religionsfaget i skolen skal bygge på konsekvenser. Dersom elevene skal lære om hvordan fagfolk arbeider med religion, knyttet til epistemologi og vitenskapelig metode, får det konsekvenser hvilke fagdisipliner, eller basisfag, elevene skal lære om/av. Aukland viser dette med et eksempel som går ut på at elever skal ha undervisning om Muhammed og Guru Nanak (2021, s. 107) Med utgangspunkt i begrepene å lære *om* og *av*, kan elevene lære grunnleggende kunnskaper *om* disse, som hva de sa og gjorde, og hvilken kontekst de opererte i. De kan også lære *av* medelever eller andres erfaringer med disse (Aukland, 2021, s. 107). Det Aukland argumenterer for, er at med *hvordan* perspektivet så kan elevene også arbeide med hvordan ulike fagfolk, på forskjellige måter får kunnskap om disse, og hvordan metoden får konsekvenser for hvilken type kunnskap man får (2021, s. 107-108). Her viser han til et bredt spenn basisfag med ulike metoder, som religionshistorie, religionsantropologi, etnografi, sosiologi, arkeologi, teologi og psykologi (Aukland, 2021, s. 107). Forskere fra hver av basisfagene ville kunne nærme seg stoffet, fra eksempelet: Mohammed og Guru Nanak, på ulike måter, fokusert på forskjellige aspekter og kommet frem til ulik men fruktbar kunnskap om disse. Å gi elever innføring i de ulike metodene, og gitt de redskaper for å ta dem i bruk å forstå dem kan være en nyttig inngang. I Faciones kjerneferdigheter i kritisk tenking (1990) er det flere ferdigheter som på ulike måter omhandler metode på en lignende måte som Aukland foreslår. I ferdigheten *Forklaring*, med underferdighetene *beskrive egne resultater*, *redegjøre for egen metode*, og *presentere egne argumenter*, er kunnskap om metode et viktig aspekt (Facione, 1990, s. 11-12). Å kunne presentere valg av metode, og begrunne og forsvare denne, blir presentert som en kjerneferdighet i kritisk tenkning. Også underferdigheten *Korrigere egen tenkning* tematiserer metode, der en god kritisk tenker kan oppdage, erkjenne og ta de nødvendige stegene for å endre svakheter ved blant annet egen metodisk tilnærming (Facione, 1990, s. 12). For at elevene skal få trening i disse kjerneferdighetene i kritisk tenkning, er praktisering helt nødvendig. Auklands forslag om å i større grad tematisere *hvordan* man får kunnskap om religion er helt i tråd med Faciones anbefalinger om å utsette elever for situasjoner der de kritiske ferdighetene kan tas i bruk. Det er også konkordans mellom Auklands argumentasjon for bakgrunnen for å ta i bruk *hvordan* tilnærming, og Faciones, hentet fra hans beskrivelse av den gode læreren i kritisk tenkning (Facione, 1990, s. 19), nemlig at disse ferdighetene lar seg

generalisere og overføre (Aukland, 2021, s. 111). Aukland nevner at ferdigheter vunnet gjennom et fokus på *hvordan*, kan overføres til ulike aktuelle samfunnsutfordringer gjennom «evne til å vurdere ytringer, statistikk, praktisk forståelse for mangfold innad i religioner, samt forholdet mellom tradisjon og individ» (Aukland, 2021, s. 111). Et annet moment med *å lære hvordan* tilnærmingen som jeg ønsker å løfte frem, er at debatten mellom *å lære av* og *å lære om* religion, samt andre faglige debatter, kan brukes som en ressurs i undervisningen (Aukland, 2019, s.110). Aukland argumenterer for at elevene kan «ta del i, forstå og vurdere ulike måter å nærme seg religion på» (Aukland, 2019, s. 110).

Å bruke spørsmålet *hvordan* får også støtte i den nye læreplanen. Et av kjerneelementene i faget religion og etikk formuleres slik:

«Elevene skal undersøke og utforske religion og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religion og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner inngår i kjerneelementer og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold». (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Auklands forslag til å inkludere *hvordan* kan hente støtte fra læreplanen, som er rammeverket for religions- og etikk undervisning i skolen. Læreplanverket vektlegger her «varierte metoder», men uten å spesifisere hvilke metoder det er snakk om det, jamfør overnevnte debatt, kan det late til at juryen fortsatt er ute. Brekke argumenterer i sin artikkel «Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat -fagontologi, vitenskapsfag, skulefag» (2022) for at religion og livssynsfaget bestemt skal være en blanding av ulike fagdisipliner og metoder. Det kan virke som læreplanen deler dette synspunktet. De andre kjerneelementene i Religion og Etikk VG3, i tillegg til den ovenfor siterte, er: «Kjennskap til religioner og livssyn», «Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar», «Kunne ta andres perspektiv», og «Etisk refleksjon». Ut fra disse kjerneelementene er det liten tvil om at religionsfaget i skolen ikke bare skal dreie seg om *å lære om religion*, som sammen med andre innganger skal utgjøre Religion og Etikk.

Eidhamar, medforfatter av læreboka *Religion og Etikk* utgitt av Aschehoug (2022) som analyseres i denne masteravhandlingen, har også skrevet en relevant artikkel: «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» (Eidhamar, 2019). Eidhamar har tidligere publisert en modell om perspektiver på religion, hvor det kan utledes fire posisjoner fra to akser: Faglig-Personlig, og Innenfra-Utenfra (Eidhamar, 2006, jamfør Eidhamar, 2019, s. 1). Her utdyper Eidhamar noen av de skillene jeg har presisert ovenfor, hvor han presenterer Andreassen som representant for et streng faglig-utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019, s. 33). Det kan knyttes sterke linjer fra Eidhamars begrep om faglig-utenfraperspektiv og *lære om* tilnærmingen til religionsdidaktikken jeg har skissert ovenfor. Eidhamar, på lik linje med både Aukland (2021) og Øystein Brekke (2022) problematiserer at det kun skulle være det faglige utenfraperspektivet som er legitim religionsvitenskapelig tilnærming til religionsdidaktikken (2019, s. 32-33). Eidhamar peker på at også det han kaller perspektivmangfoldsmodellen, som kan sies å ha en overlapp med *å lære av* religion, også er religionsvitenskapelig basert (Eidhamar, 2019, s. 32). Eidhamar benytter seg av begrepene *perspektivmangfoldsmodellen* og *utenfraperspektivsmodellen* for å beskrive de to motpolene i norsk religionsdidaktikk jeg diskuterte i et tidligere avsnitt (Eidhamar, 2019, s. 32-33). Perspektivmangfoldsmodellen kan sies å være et mer nyansert begrep på *å lære av religion* som skissert ovenfor, selv om de betegner lignende tilnærminger. Her er Eidhamars kategorier om de ulike perspektivene nyttig. Han argumenterer for at et perspektivmangfoldsmodellen både benytter seg av et faglig innenfraperspektiv, så vel som faglig utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019, s. 33). Eidhamar fastslår, som Andreassen, at konfesjonsbunden religionsundervisning ikke passer inn i norsk offentlig skole (Eidhamar, 2019, s. 32; Andreassen, 2018, s. 31). Eidhamars stillingstakning i debatten er særlig interessant, etter som han er medforfatter i en av lærebøkene som analyseres, *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022), og hans syn vil i stor grad kunne prege hvordan religionsundervisningen utspiller seg i norske klasserom. Eidhamar konkluderer med at han bestemt mener at det er det faglige innenfraperspektivet som bør dominere, han spesifiserer at dette spesielt gjelder på lavere alderstrinn (Eidhamar, 2019, s. 41) Han løfter frem at det faglige innenfraperspektivet er særlig egnet til å øke evnen til kognitiv empati, respekt for annerledes troende, og at det kan presentere religionene på en måte som gjør at den

enkelte kan kjenne igjen sitt eget livssyn (Eidhamar, 2019, s. 41). I analysen vil jeg løfte frem hvordan dette synet kommer til syne gjennom læreboka.

2.3 Læreboka

I en avhandling som analyserer elevoppgaver i lærebøker, er selvsagt læreboka sentral. Marte Blikstad-Balas skriver i artikkelen «Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?» (2014, s. 1) at det er et «forskningsfaktum» at læreboka er den viktigste teksten i skolen. Skrunes (2010) skriver at læreboka ofte blir brukt som hovedkilde i både planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter, og at den skaper trygghet og stabilitet for læreren i denne planleggingen. Børhaug skriver at lærere ofte lar læreboka styre undervisningen, og hva det undervises om, mer enn det som er ideelt og lister overarbeid, tilpasset opplæring, reformpress eller manglende kunnskap om det som undervises som årsaker for dette (2014, s. 434). Dette gjør at analyser av lærebøker gjerne kan favne mer av det som skjer i klasserommet enn man kanskje kunne trodd ved første øyekast. Forskning på bruken av lærebøker i norske klasserom gir likevel ikke et entydig bilde. Aashamar, Bakken og Brevik bruker begrepet hybride praksiser om læreres læremiddelpraksis, hvor de fant at lærerne tar i bruk ulike tekster og læremidler for å belyse temaer som det primære læremiddelet de bruker ikke tar opp på en tilfredsstillende måte (2021, s. 297). I tillegg brukes det digitale læremidler, og noen skoler anvender i liten grad papirbaserte lærebøker. Diskusjonen om i hvor stor grad digitale hjelpemidler skal prege skolehverdagen, og hva som er fordeler, ulemper, og eventuelt farer ved dette, er pågående (f.eks. Anmarkrud et al., 2023, s. 24–25). Anmarkrud, sammen med fem andre forskere ved UiO argumenterer i *Morgenbladet* for at for papirbaserte lærebøker ikke bør erstattes til fordel for en heldigitalisert skolehverdag (2023, s. 25–25). Den svenske skoleministeren Lotta Edholm har slått fast at digitaliseringen av den svenske skolen var et mislykket prosjekt, og vil gjeninnføre en satsing på papirbaserte læremidler (Berge, 2022). Blikstad-Balas konkluderer i artikkelen «Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?» at læreboka stadig er mye brukt undervisningssammenheng samtidig som andre og digitale læringsressurser supplerer denne, videre skriver hun at lærebøkene i stor grad blir brukt til oppgaveløsning (Blikstad-Balas, 2014, s. 11).

3 Metode

3.1 Tekstutvalg

Tekstutvalget for denne masteravhandlingen er *Religion og Etikk – lærebok i religion og etikk for VG3* utgitt av Aschehoug forlag (Eidhamar et.al, 2022), og Cappelen Damms *Religion og Etikk – Lærebok i religion og etikk VG3* (Eriksen et.al, 2022). Heretter blir lærebøkene referert til ved forlagene som utgir dem, da titlene er til forveksling like. Begge lærebøkene er gitt ut etter, og basert på Fagfornyelsen LK20, de forholder seg altså til samme læreplan. Dette er de eneste læreverkene for Religion og Etikk VG3 laget til LK20. Gyldendal forlag utgav tidligere læreboken Eksistens for Religion og Etikk (2013), men har ikke kommet med ny utgivelse tilpasset LK20 og vil derfor ikke inngå i denne analysen. Sætre (2017, s. 142) påpeker at sammenligning av lærebøker i samme fag, som følger samme læreplan er viktig for å vurdere kvaliteten på dem. Dersom skoler oppdaterer lærebøkene, noe som ikke er selvsagt (Norsk lektorlag, 2022), er det en av disse to bøkene som vil bli tatt i bruk. Utvalget dekker med det alle tilgjengelige dokumenter av analoge lærebøker utgitt etter LK20. Både Aschehoug og Cappelen Damm tilbyr digitale læringsplattformer til læreverkene sine, disse inngår ikke i utvalget av hensyn til omfang, og det faktum at de fortsatt var under utvikling ved oppstart av denne avhandlingen. Det er i hovedsak lærebøkens elevoppgaver som vektlegges i analysen, men noe øvrig tekst trekkes inn for å bidra til et riktigere helhetsbilde.

Aschehougs *Religion og etikk – lærebok i religion og etikk for VG3* er skrevet av Eidhamar, Horsfjord, Jørgensen, Sandboe og noen andre bidragsytere for mindre kapitler. Ettersom det i hovedsak er oppgavene og spørsmålene jeg skal analysere, er det relevant å nevne at alle disse er laget av Marit Sandboe, som har hovedfag i religionshistorie og til vanlig jobber ved Langmyr Ungdomsskole. Cappelen Damms læreverk *Religion og Etikk* er skrevet av Eriksen, Fredriksen, Gupta, Haaland, Selimovic og Tuft. Det er ikke opplyst hvem som har utformet og formulert oppgavene i Cappelen Damms lærebok. Begge lærebøkene ble utgitt høsten 2022, ved oppstarten av denne avhandlingen.

Jeg har som nevnt ikke inkludert tilhørende digitale læremidler i analysen. Det er ikke usannsynlig at oppgaver og tekstutvalg på de digitale læreplattformene skiller seg noe fra de analoge bøkene også med henblikk på kritisk tenkning. Aschehougs digitale plattform kalles *Univers* og markedsføres med at det blant annet har «utforskende undervisningsopplegg som

henger seg på aktuelle hendelser» (Aschehoug, 2022). Dersom vi skal tro beskrivelsen fra Aschehougs markedsavdeling vil dette være en meget god arena for å legge til rette for Kritisk tenkning rundt aktuelle tematikker. Hvorvidt det er en kvalitativ forskjell på innhold, oppgaver og tekstutvalg mellom læreboken og det digitale hjelpemidlet har jeg ikke analysert. Aschehoug markedsfører *Univers* med at det blant annet har «utforskende undervisningsopplegg som henger seg på aktuelle hendelser» (Aschehoug, 2022). Dermed er det nærliggende å tenke at tekstutvalget og oppgavene til en vær tid vil være i endring, å gi anledning til å diskutere aktuelle spørsmål i et religionsfaglig perspektiv.

Søkelyset på spørsmålene og elevoppgavene ble valgt ettersom disse gjerne mer eksplisitt er laget for å stimulere elevene til refleksjon og kritisk tenkning, og for at elevene aktivt skal bearbeide fagstoffet. Blikstad (2014) viser til klasseromsforskning som peker på at det brukes mye tid på individuelt arbeid og at læreboksoppgaver hyppig brukes til dette formålet. I begge forlags lærebøker er det elevoppgaver og refleksjonsspørsmål underveis i teksten. Hos Aschehoug er dette gjort systematisk med oppgavetyper som gjentas for hvert kapittel, totalt 144 ganger gjennom læreboka. Hos Cappelen Damm er det også refleksjonsspørsmål til teksten underveis i kapitlene, men dette forekommer sjeldnere og mye mer sporadisk, totalt 18 ganger konsentrert over to kapitler. Hvorvidt refleksjonsspørsmålene som dukker opp underveis i tekstene lykkes i få elevene til å stoppe opp i lesningen for å tenke over spørsmålene er uvisst. Morten Fastevold hevder i boken *Kritisk tenking* at «å holde fast ved en tanke og undersøke den med hensyn til holdbarhet og konsekvenser ...» er så anstrengende og ressurskrevende at det ikke er noe man gjør uten videre (s. 19, 2009) Hovedvekten av oppgavene forekommer hos begge forlag som avslutning for hvert kapitell. Fordeling og spørsmålstyper skal jeg gå nærmere innpå i avhandlingens analysekapittel. Uavhengig av den faktiske bruken av oppgavene og spørsmålene, ligger potensialet for kritisk tenking der, og det er dette jeg har undersøkt.

3.2 Analysemetode

I forskningsarbeidet har jeg brukt metode inspirert av både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Analysen er todelt, der den ene analysen var rent kvantitativ og deduktiv (Tjora, 2017). Den andre analysen som er vesentlig mer substansiell, bærer også noen kvantitative preg, men er en kvalitativ innholdsanalyse, også denne deduktiv. Edgren et.al (2021, s. 150-152) beskriver innholdsanalyser som stort sett kvalitative, selv om metoden kan

ha noen kvalitative momenter. I det følgende vil jeg gi en oversikt over analyse- og kodingsarbeidet, før jeg gir en nærmere redegjørelse av hver av metodene i egne underkapitler. Dette for best belyse egen fremgangsmåte, som er et viktig moment i kvalitative analyser (Andersson-Bakken og Bakken, 2021a. s. 305). I den kvantitative analysen benyttet meg av lærebøkernes egen inndeling av elevoppgavene og telte hyppigheten av disse. Dette gjorde jeg for å skaffe en oversikt over datamaterialet som skulle videre analyseres.

Neste steg i prosessen var å analysere disse oppgavene for kritisk tenkning. Dette arbeidet endte jeg med å utføre to ganger, med utgangspunkt i to forskjellige teorier for kritisk tenkning. I førsteomgang, etter å ha orientert meg i metodelitteraturen, landet jeg på å utføre en abduktiv analyse (Anker, 2020) av lærebøkene hvor jeg utarbeidet kategorier for analyse av lærebøkene ved bruk av Børhaug (2014) som har gjort et lignende prosjekt med samfunnsfagsoppgaver, men også av Fastvold (2009) sin litt bredere forståelse av kritisk tenkning. Jeg tilpasset kategoriene i møte med lærebøkernes elevoppgaver og endte med følgende kategorier for kritisk tenkning i elevoppgaver i Religion og Etikk: Sammenligning, Konkurrerende perspektiver, Personlig refleksjon, Kildekritikk, Kritisk perspektiv, Hvis-så tenkning, og Å ta andres perspektiver. Disse kategoriene var utledet fra Børhaugs analyse av lærebøker for samfunnsfag *Selective Critical: thinking a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies* (2014) hvor han analyserte lærebøker i samfunnsfag for kritisk tenkning, jeg tilpasset kategoriene noe i møte med lærebøkene, læreplanen for Religion og Etikk, og i møte med det faktum at vi analyserte lærebøker i ulike fag, slik at jeg kunne få med fagspesifikke ferdigheter i analysen. Begge lærebøkene ble kodet to ganger ved bruk av disse kategoriene, ettersom kategoriene ble tilpasset underveis i den første kodingsrunden. Etter videre arbeid med teori knyttet til kritisk tenkning kom jeg frem til at kategoriene mine var utilstrekkelige til å undersøke det jeg faktisk var på utkikk etter: Hvilke ferdigheter innenfor kritisk tenkning lærebøkene la opp til. Børhaugs kategorier undersøkte kritisk tenkning mer i retning *Critical literacy*, mens det jeg egentlig ville undersøke var de kognitive ferdighetene knyttet til kritisk tenkning, en distinksjon som vil bli løftet frem i teorikapittelet. Etter den nedslående innrømmelsen om at kategoriene hadde for liten dekning teoretisk, og ikke kunne gi tilfredsstillende svar på det jeg ville finne ut av, begynte jeg på nytt.

Da benyttet jeg Peter Faciones veletablerte konsensusrapport om kjerneferdigheter i Kritisk tenkning (1990), som utgangspunkt for analysen. Denne teorien vil bli fylldig presentert i oppgavens teorikapittel. Jeg kodet da datamaterialet kvalitativt deduktivt, det vil si at jeg analyserte datamaterialet ved hjelp av allerede etablerte teorier (Anker, 2020). Jeg anser deduktiv metode som den mest passende og praktiske fremgangsmåten i dette prosjektet. Etter som jeg er på utkikk etter ferdigheter innenfor kritisk tenkning, et fenomen med gitte kriterier, gav det mening å bruke koder utdrevet av teori om dette. En noe mer induktiv form for koding, slik som Tjoras *Stegvis – deduktive induktive modell* SDI modell (2017), der jeg hadde begynt med å kode alle oppgavene etter deres egne formuleringer for deretter å sammenfatte disse i kategorier inspirert av teori, kunne også vært relevant. Dette kunne ført til unødvendige ekstra steg som ikke nødvendigvis ville endret oppgavens funn, samtidig som det kunne ha svekket det teoretiske grunnlaget slik, slik jeg opplevde min første analyse gjorde. Ved å starte med koder utledet av teorien kunne jeg enkelt luke ut de oppgavene som i utgangspunktet ikke var relevante for problemstillingen.

3.2.1 Kvantitativ analyse

I den rent kvantitative analysedelen så jeg ikke spesifikt etter oppgaver som åpnet for kritisk tenkning, men gikk gjennom lærebøkene og telte hvor mange det var av hver av de ulike oppgavetyperne. Jeg gav hver oppgavetype navn slik de også er navngitt i læreverket. Dette var en ren deduktiv fremgangsmåte, hvor jeg tar utgangspunkt i lærebøkernes egen inndeling. Som jeg viser med noen eksempler senere i oppgaven, er det ikke helt vanntette skott mellom oppgavetyperne, og det er noe variasjon på oppgavene også innad i de ulike typene. Det vil si at antallet for eksempel repetisjonsspørsmål kunne vært noe mindre dersom jeg skulle kodet for denne typen spørsmål selv. Resultatet av denne kvantitative analysen er da en representasjon av lærebøkernes egen kategorisering av spørsmålene. Rent praktisk gikk jeg gjennom hver av lærebøkene og telte antall oppgaver ved hjelp av lærebøkernes inndeling, og førte det inn i Excel for å ha oversikt. Jeg gikk gjennom hver lærebok to ganger for å bedre kunne sikre meg mot feiltelling. Modellene under viser et destillert utsnitt for Excel arkene knyttet til hver lærebok som fremhever funnene. Som man kan utlede fra modellene under, gir ikke denne formen for analyse mye annet enn et overblikk over lærebøkernes oppgaver slik de selv definerer dem. Men det er nyttig for å gi oversikt, samt for å kunne forklare noen av forskjellene mellom bøkene som blir diskutert i analysen.

	A	B	C
1		Antall	
2	Spørsmålstype		
3	Reptisjonsspørsmål	296	
4	Læringsstrategier	30	
5	Fordypningsoppgaver	166	
6			
7			
8			Antall spørsmål:
9	Skåblikk	29	56
10	Tekstutdrag	29	56
11			
12	Refleksjonsspørsmål i teksten	86	
13	SUM		690

Modell 1.1 – Oppgavetyper i Religion og Etikk, Aschehoug.

	D	E
1	Cappelen Damm	Antall
2	Spørsmålstype	
3	Repeter og forklar	65
4	Reflekter og diskuter	67
5	Utforsk og Undersøk	67
6	Gå i dybden	44
7	Spørsmål i teksten	18
8		
9	Totalt	261

Modell 1.2 – Oppgavetyper i Religion og Etikk, Cappelen Damm.

3.2.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Den kvalitative innholdsanalysen ble gjort deduktivt. Jeg fant kategorier for kritisk tenkning, og brukte disse i en kvalitativ lærebokanalyse av elevoppgavene i Aschehougs og Cappelen Damms lærebøker for faget Religion og Etikk VG3. Jeg utførte dette arbeidet i to omganger, ved å ta utgangspunkt i to forskjellige teorier for kritisk tenkning. I førsteomgang, etter å ha orientert meg i metodelitteraturen, landet jeg på å utføre en abduktiv analyse av lærebøkene hvor jeg utarbeidet kategorier for analyse av lærebøkene ved bruk av Børhaug (2014) som har gjort et lignende prosjekt med samfunnsfagsoppgaver, men også av Fastvold (2009) sin litt bredere forståelse av kritisk tenkning. Som nevnt oppfattet jeg i etterkant denne metoden som

mangelfull for å gi tilfredsstillende og reliable svar på hvilke former for kritisk tenkning lærebøkene legger til rette for. Jeg landet etter hvert på å utføre en ny analyse som tok utgangspunkt i Peter Faciones kategorier kjerneferdigheter i kritisk tenkning, en av de mest sentrale teoretikerne på feltet. I tabellen under vises en oversikt over Faciones seks kjerneferdigheter, med tilhørende underkategorier.

Kjerneferdigheter	Underferdigheter
1. Interpretation	Categorization Decoding Significance Clarifying Meaning
2. Analysis	Examining Ideas Identifying Arguments Analyzing arguments
3. Evaluation	Assessing Claims Assessing arguments
4. Inference	Querying Evidence Conjecturing alternatives Drawing Conclusions
5. Explanation	Stating results Justifying Procedures Presenting arguments
6. Self-Regulation	Self-examination Self-Correction

Tabell 1.3 - Oversikt over Faciones (1990) kjerneferdigheter i kritisk tenkning

En fyldig presentasjon av disse kategoriene fremkommer i oppgavens analysekapittel, jeg anser det som nyttig å kort presentere hvordan kjernebegrepene henger sammen med underferdighetene da dette hadde betydning for kodingsarbeidet. Konsensusrapporten legger frem seks kjerneferdigheter for kritisk tenkning, hver av disse består av, men er ikke begrenset til, to til tre tilhørende underkategorier. Jeg laget et kodeskjema for hver av bøkene

med de seks kjerneferdighetene samt tilhørende underferdigheter på den ene siden, og lærebøkens kapitler på den andre. Oppgavene ble, dersom de kvalifiserte, kodet inn underkategoriene. Elevoppgavene ble kodet inn i ingen, en eller flere av kategoriene, ettersom jeg mente de la til rette for ferdighetene kodene representerer. Summen av antallet oppgaver jeg kodet inn i underkategoriene utgjorde da til slutt kjerneferdighetene. Etter gjennomføringen av den første kvantitative analysen kom jeg frem til at oppgavekategoriene *Repetisjonsspørsmål* og *Repetere og forklar* i henholdsvis Aschehoug og Cappelen Damm, hadde lite for seg å analysere for ferdigheter i kritisk tenkning. Spørsmålene ligner hverandre, og ber elevene repetere kunnskapsinnhold som har blitt presentert i de tilhørende kapitlene. Spørsmålene er gjerne av typen «Hva er treenigheten?» (Eriksen et.al, 2022, s. 140), eller «Beskriv puja-ritualet» (Eidhamar et.al, 2022, s. 173). Det er ikke å si at repetisjonsoppgaver ikke kan stimulere til kritisk tenkning, men disse oppgavene er valgt bort av pragmatiske grunner da det er 296 av disse i Aschehoug og 65 i Cappelen Damm, en analyse av disse ville vært tidkrevende og antakelig ikke tilført analysen veldig mye.

Da jeg hadde etablert kategoriene begynte kodningsprosessen, som har et kvantitativt element. Jeg kaller det likevel for en kvalitativ analyse i tråd med Andersson-Bakken og Bakken (2021a, s. 305), da både kategoriene og kodingen er preget av forskerens subjektive tolkning, og det er semantikken i oppgavene som vurderes. Etter at kategoriene var utledet gikk jeg i gang med å plassere de ulike oppgavene etter hvilken kategori jeg mente de passet best i. Rent praktisk ved analysen av en oppgave, hadde jeg kodeskjemaet med Faciones kategorier foran meg, og gikk gjennom hver av hans underkategorier til hver oppgave og vurderte om den passet inn. Det vil si at noen oppgaver kunne etterspørre ferdigheter i mange kategorier, og ble da kodet inn i flere. Jeg hadde ikke en kode for de oppgavene som ikke åpnet for kritisk tenkning, som vil si at disse oppgavene ble hoppet over. Et fåtall oppgaver etterspurte en bestemt kjerneferdighet, uten at det var åpenbart hvilken underkategori disse tilhørte. I disse tilfellene kodet jeg oppgaven direkte inn i kjerneferdigheten slik at kodeskjemaet best mulig representerte empirien, selv om det avvek fra hvordan jeg ellers kodet. Prosessen med å kode elevoppgavene gjennomførte jeg to ganger for hver av lærebøkene, slik at jeg kunne etterprøve om mine egne vurderinger endret seg underveis, for å sikre en mest mulig konsistent og reliabel analyse. Etter å ha sammenlignet de to rundene fant jeg at jeg hadde vært veldig konsistent i mine egne avgjøringer, og vurderer at jeg gjennomgående har fulgt

den interne logikken i kategoriseringsarbeidet. Det er resultatene fra den andre kodingsrunden blir brukt videre i avhandlingen.

I kodingsprosessen dukket det fra tid til annen opp elevoppgaver hvor jeg var usikker på om åpnet opp for kritisk tenkning eller ikke eller passet inn i en gitt underkategori, i disse tilfellene brukte jeg eget skjønn. For å være mest mulig konsekvent og transparent lot jeg ofte tvilen komme oppgavene «til gode», som vil si at antallet oppgaver som åpner opp for kritisk tenkning kan være et høyere antall enn det andre forskere ville funnet. I oppgavens analysekapittel vil noen slike «gråsoner» bli vist, samt oppgaver som av ulike årsaker var vanskelig å kategorisere. Under kommer bilde av den ferdige kvalitative kodingen. Grunnet formateringsutfordringer fra Excel til Word er skjemaene utfordrende å lese, men blir presentert slik for å gi et bilde av kodingsprosessen. I venstre kolonne er bøkens kapitler, og langs x-aksen er kodene utledet av Faciones kategorier for kritisk tenkning.

Aschehoug																								
Kapittel	Fortolkning	Kategorierte	Vurdere viktigst	Forsøkt menings	Analys	Utdyrke ide	Identifisere argument	Analysere argument	Evaluer	Vurdere påstand	Vurdere argument	Trekkle slutt	Kritisk innhente bevis	Vurdere alternativ	Konklusjon	Fortolkn	Beskrive egne result	Følgegjøre for egen meth	Presentere egne argument	Selv monitor	Vurdere egen tenkn	Kompete egen tenkn	SUM	
1. Hva er religion og livssyn	2	1	0	0	1	5	3	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	24
2. Hvordan studere religioner og livssyn	1	1	0	0	4	1	1	2	1	3	2	1	1	1	1	3	4	3	2	2	1	1	2	24
3. Å ta andres perspektiv	4	3	0	1	0	0	0	0	0	7	2	5	3	2	1	4	0	1	3	3	3	3	24	
4. Religion og livssyn i Norge	3	0	1	2	6	0	4	2	5	1	4	6	6	3	1	2	5	2	1	2	0	0	24	
5. Religion i hverdagen	7	1	1	1	5	9	6	2	1	6	4	2	2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	24	
6. Religioner refleksjon	2	2	0	0	6	3	2	2	1	9	5	4	5	1	1	3	3	1	0	2	0	0	24	
7. «Vil religionen dø ut?»	15	3	0	2	9	4	4	1	7	5	2	7	5	2	3	2	4	0	3	2	2	2	34	
8. Filosofi og eksistensielle spørsmål	5	0	0	4	8	6	1	1	11	7	4	7	7	2	5	4	1	0	3	1	1	1	34	
9. Mennesket i ulike filosofiske tradisjoner	2	0	1	1	5	3	1	1	11	5	6	10	3	1	6	7	3	0	3	4	4	4	34	
10. Humanisme	6	2	1	3	10	7	2	1	9	4	5	11	3	2	6	5	2	0	3	0	0	0	34	
11. Hva er etikk og moral?	5	2	0	0	9	11	7	4	1	3	1	2	5	2	1	2	2	1	0	1	2	2	34	
12. Etiske refleksjoner	0	0	0	0	10	5	4	1	18	10	6	4	2	1	2	2	0	0	2	0	0	0	34	
13. Moral og etikk i ulike religiøse tradisjoner	7	1	0	0	6	3	0	0	4	2	2	3	2	2	3	2	0	1	2	1	1	1	34	
14. Religion og etikk	3	0	0	0	3	1	0	0	6	4	2	6	2	2	2	4	2	0	2	2	2	1	34	
15. Hinduisme	6	1	0	0	5	7	2	3	2	5	2	3	3	2	1	1	3	1	1	1	0	0	34	
16. Buddhisme	7	2	0	0	9	5	2	2	7	4	3	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	34	
17. Kristendom	9	4	2	2	4	1	1	1	2	5	3	2	6	3	0	3	5	2	2	1	0	0	34	
18. Islam	9	3	1	1	5	2	0	1	4	3	1	5	2	1	2	2	0	1	1	1	1	1	34	
19. Sekulære livssyn	6	3	2	1	7	2	3	2	10	7	8	6	4	1	1	4	4	2	0	2	3	3	34	
20. Njergelighet	9	4	2	3	3	3	4	2	8	4	4	10	3	2	5	6	1	2	3	0	0	0	42	
21. Religion og kjønn, seksualitet og familie	8	1	2	1	5	5	1	1	2	7	5	2	8	3	0	5	4	1	1	2	1	1	34	
22. Fundamentalisme, ekstremisme og vold	4	1	1	1	2	3	1	1	2	3	1	2	6	3	1	2	2	1	0	1	0	0	24	
23. Samspillet mellom religion, livssyn og opplysning	3	1	2	2	3	1	1	1	4	3	1	2	10	3	3	4	5	2	0	3	0	0	24	
24. Menneskerettigheter	6	2	2	2	10	3	3	3	4	6	2	4	6	4	0	2	6	0	0	0	0	0	24	
25. Diskriminering, urettslik og rasisme	7	1	2	4	3	4	3	2	8	4	4	5	2	1	2	3	1	1	1	2	1	1	34	
26. Utdyrke og deres religioner	6	2	1	3	8	2	3	3	6	3	3	3	2	0	1	2	1	0	1	0	0	0	24	
27. Religion, medier og popkultur	5	2	1	2	9	4	2	3	6	3	3	6	3	0	3	4	1	1	1	2	0	0	34	
28. Konspirasjoner	3	1	2	1	2	8	5	2	1	3	2	1	5	2	1	2	1	0	0	1	4	3	24	
29. Sammenheng og dialog	15	0	1	4	5	5	0	0	9	9	4	2	4	1	0	1	0	0	1	1	0	0	24	
30. Religion og livssynsmangfold	4	1	2	1	4	3	0	0	7	5	2	4	1	1	2	3	1	2	5	3	2	1	34	
SUM 867	148	46	23	51	193	93	56	44	198	108	80	155	62	27	78	158	34	20	55	47	40	7	867	

Modell 2.1 – Kvalitativ-deduktivt kodeskjema for Religion og Etikk, Aschehoug

Cappelen Damm																							
Kapittel	Fortolkning	Kategorierte	Vurdere viktigst	Forsøkt menings	Analys	Utdyrke ide	Identifisere argument	Analysere argument	Evaluer	Vurdere påstand	Vurdere argument	Trekkle slutt	Kritisk innhente bevis	Vurdere alternativ	Konklusjon	Fortolkn	Beskrive egne result	Følgegjøre for egen meth	Presentere egne argument	Selv monitor	Vurdere egen tenkn	Kompete egen tenkn	SUM
1. Religion, livssyn og etikk	10	5	2	3	3	3	0	0	6	4	4	8	6	0	0	0	0	0	0	1	1	0	24
2. Livssyn	13	1	3	5	5	2	2	1	4	3	3	1	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	24
3. Kristendom	16	5	1	10	8	6	0	0	8	7	1	1	4	4	0	0	3	2	1	0	0	0	24
4. Islam	16	2	2	12	3	3	0	0	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	24
5. Hinduisme	14	2	3	5	8	8	0	0	2	1	2	4	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	24
6. Buddhisme	18	0	1	7	11	9	1	1	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	24
7. Humanisme og humanetikk	1	0	0	1	11	9	1	1	2	7	4	3	4	2	0	2	0	0	0	0	0	0	16
8. Religion i popkultur og medier	15	2	1	2	18	7	1	1	6	7	2	9	8	7	1	0	4	3	0	1	0	0	25
9. Filosofi	9	2	1	2	18	15	1	1	3	14	4	10	16	9	2	5	4	0	0	4	0	0	44
10. Etikk	7	2	0	5	21	11	5	5	12	2	10	11	11	6	1	4	3	0	1	2	2	2	44
11. Utdyrke	11	2	1	2	8	8	0	0	8	7	4	4	3	5	0	1	2	2	1	1	0	1	28
SUM 273	101	21	15	64	104	81	11	13	73	36	38	67	50	4	10	20	7	3	10	8	7	273	

Modell 2.2 – Kvalitativ-deduktivt kodeskjema for Religion og Etikk, Cappelen Damm

3.3 Refleksjon rundt metodevalg

Som nevnt i kapittelet om forskningsetikk er metoden en ikke-påtrengende metode (Edgren et al., 2021, s.150). Dette gjør at en refleksjon av valg knyttet til personvern eller andre hensyn knyttet til intervjuer, observasjoner eller behandling av sensitiv informasjon, ikke er relevant.

Jeg kommer istedenfor til å løfte frem refleksjoner knyttet til validitet og reliabilitet, og forskningsdesignet som helhet.

3.3.1 Forskningsdesign

Problemstillingen jeg skal svare på er: I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i *Religion og Etikk* til rette for gjennom elevoppgaver? Å svare på i hvor stor grad det legges til rette for kritisk tenkning i en lærebok er utfordrende, da svaret på hva som er mye eller lite vil være helt subjektivt. Jeg anser det allikevel ikke dette som et meningsløst spørsmål, da omfanget kan gjøres rede for ved hjelp av etterprøvbare metoder. Presentert med funnene kan den enkelte selv avgjøre om den mener det er mye eller lite. For å gjøre rede for omfanget har jeg benyttet kvantitativ og kvalitativ metode, og telt antall oppgaver i boka for deretter å telle antallet oppgaver jeg mener kvalifiserer for kritisk tenking. Denne metoden anser jeg som velegnet til å svare på spørsmålet om omfang, på tross av at den i liten grad favner nyanser. Det kvantitative metoden, altså å telle antall elevoppgaver har den styrken at det er enormt etterprøvbart (Andersson-Bakken og Bakken, 2021a), mens det til gjengjeld ikke nødvendigvis bringer frem noen særlig opplysende funn annet en hvor mange elevoppgaver det er av hver type i de ulike lærebøkene. Det avdekket likevel, til min overraskelse, store forskjeller mellom lærebøkene med tanke på hvor mange elevoppgaver det var tiltros for at lærebøkene er nokså like når det kommer til sidetall og omfang. For å sammenligne de kvantitative dataene som avdekker hvor mange elevoppgaver det er i lærebøkene opp mot antallet oppgaver som kvalifiserer til å legge til rette for kritisk tenkning anvendte jeg Faciones kategorier i en kvalitativ deduktiv analyse. Faciones kriterier for kritisk tenkning ble anvendt på samtlige oppgaver. Antallet elevoppgaver som kvalifiserte for Faciones kategorier, ble satt opp mot den totale mengden elevoppgaver i bøkene, og gav med det en god indikasjon på i hvor stor grad lærebøkene legger opp til kritisk tenking elevoppgavene.

For å svare på hvilke former for kritisk tenkning det legges til rette for har jeg anvendt en kvalitativ deduktiv innholdsanalyse. Jeg vil argumentere for at en deduktiv innholdsanalyse er en velegnet metode, da den gjorde det mulig å håndtere og sortere en stor mengde oppgaver (Andersson-Bakken og Bakken, 2021a. s. 313). Hver av tilnærmingene til koding: deduktiv, induktiv eller abduktiv har sine styrker og svakheter (Anker, 2020). Jeg mener valget med å gå deduktivt til verks var en god avgjørelse, men ikke uten nedsider. En svakhet ved metoden

er at det er noen nyanser som forsvinner i mengden, hvor en kvalitativ metode som gikk mer i dybden på et mindre antall oppgaver muligens kunne belyst andre sider av tematikken. En styrke i den deduktive tilnærming som ble særlig avgjørende for meg, var tryggheten i at analysen baserte seg på velutviklet teori, noen jeg opplevde mitt mer abduktive førsteforsøk manglet. På den andre siden kan det være en svakhet at analysen i så stor grad lener seg på ett teoretisk bidrag knyttet til kritisk tenkning, da er det styrkende at det teoretiske bidraget er så veletablert som Faciones (1990).

3.4 Forskningsetikk

Da dokumentene som er objekt for forskningen er offentlige (Gleiss & Sæther, 2021, s. 141), er det ingen forskningsetiske hensyn å ta med tanke på anonymisering, samtykke eller negative konsekvenser for forskningsdeltakerne. Det betyr ikke at det ikke er noen hensyn med tanke på forskningsetikken overhodet. Jeg forsøker i løpet av dette metodekapittelet å være så transparent som mulig. Det gjøres ved å vise til konkrete eksempler fra datainnsamling – og kodingsprosessen som var utfordrende, og hvor andre forskere kunne valgt annerledes. Jevnlig henvisning til eksempler tjener flere formål, det gir leseren større forståelse og innsikt i forskningsmaterialet samt åpenhet om egne valg i møte med dette. Jeg viser også hvordan min tilnærming til analysen endret seg gjennom prosessen og i møte med datamaterialet. Jeg vil også reflektere over mulige svakheter i forskningen, dens reliabilitet, validitet og mulighet for generalisering.

3.4.1 Posisjonalitet

Forskningen er alltid påvirket av forskeren, også i tekstanalyser. Hvilke spørsmål som stilles, hva som anses som viktig og uviktig, og tolkning påvirkes av forskerens identitet, interesser, og virkelighetsforståelse. Jeg er lektorstudent ved det vitenskapelige menighetsfakultet MF som skriver masteroppgave i religion. I mitt kommende virke som religionslærer er lærebøker av spesiell interesse og vil antakeligvis i stor grad prege min hverdag, noe som kan bidra til et ekstra kritisk blikk. Jeg er, som flere, svært opptatt av at våre elever øves opp i kritisk tenkning og ønsker å se lærebøker som på en god måte legger til rette for dette. Jeg er også opptatt av at bredden i den kritiske tenkingen er stor nok, slik at elevene ikke får «kritiske blindsoner» for egne myndigheter og institusjoner, eller ulike skiftende tankesett som får bred oppslutning. En diskusjon av forholdet mellom kritisk blikk på demokratiets institusjoner og skolens demokratiske samfunnsmandat vil følge i teorikapitlet. Ellers er jeg svært glad i

konseptet om lærebøker og mener at disse kan være svært gode ressurser for både lærere og elever. Samtidig som jeg er klar over makten som ligger i lærebøkernes implisitte autoritet, det var derfor gledelig å se at det fremkommer refleksjon rundt dette i lærebøkene der leseren bes ha et kritisk blikk også på det som fremkommer i disse.

3.4.2 Reliabilitet og validitet

Analysen av lærebøkene er gjort ved kvalitativ innholdsanalyse, dette innebærer at analyse og kategorisering er gjort etter forskers subjektive vurderinger. Andre forskere ville kunne gjøre andre vurderinger, tolket annerledes, og på den måten fått andre resultater (Christoffersen et al., 2006, s. 199) Christoffersen et al. anbefaler i møtet med den subjektive utfordringen i kvalitative analyser at forskeren er transparent. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig, det gjør jeg ved å kommunisere valgene jeg har tatt, ved å vise til eksempler og ved å fremheve fremfor å skjule tvilstilfeller. Jeg har også etterstrebet en så konsekvent koding som mulig ved å etablere og kommunisere hva jeg gjør i tvilstilfeller. Andersson-Bakken og Bakken (2021a, s. 216) anbefaler kontrollkoding ved kvalitative innholdsanalyser gjerne av andre enn forskeren selv. Jeg har ikke hatt anledning til å få en ekstern til å gjennomføre en kontroll. For å bøte på dette har jeg selv kontrollkodet begge lærebøkene, og forsøkt å gi innsikt i hvordan jeg har vurdert. En styrke ved forskningen er at det teoretiske rammeverket og dokumentene jeg har analysert er åpent tilgjengelig og etterprøvbare. Ettersom mitt utvalg dekker alle lærebøkene utgitt etter LK20, og jeg analyserer samtlige elevoppgaver i et tilfelle, og ellers ekskluderte et klart definert sett, kan ikke utvalget sies å ha noen skjevheter som vil svekke verken reliabilitet eller validitet.

4 Analyse

Analysekapittelet er tredelt hvor de ulike delene utgjør en helhet som bygger på hverandre. Jeg vil starte med å presentere hver lærebok, hvor jeg går inn på hver oppgavetype I det følgende vil jeg presentere analysen knyttet til de to forskningsspørsmålene, som hver belyser ulike sider ved problemstillingen: *I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget Religion og Etikk til rette for gjennom elevoppgaver?* For å finne svar på dette spørsmålet var det nødvendig å starte med en kartlegging av elevoppgavene i begge lærebøker, få et overblikk over oppgavene. Begge lærebøkene inndeler elevoppgavene sine i ulike kategorier, med ulike typer spørsmål.

Under kommer en presentasjon av hver lærebok, hvordan den er oppbygd, og hvilke former for elevoppgaver som er i den. Her vil det også det gis eksempler på oppgaver som er typiske for oppgavetypen, og hvordan jeg har kodet den. Jeg vil også trekke inn forord og introduksjon i begge lærebøkene og knytte disse opp til religionsdidaktiske debatter som har implikasjoner for kritisk tenkning. Deretter vil jeg gå inn på hver av forskningsspørsmålene: *I hvor stor grad legger lærebøker i religion og etikk til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?* og *Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for gjennom elevoppgaver?*

4.1.1.1 Forord – Religion og etikk, Aschehoug

Her vil jeg presentere læreboka *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022) utgitt av Aschehoug, og analysere elevoppgavene. Før jeg går inn på hver av oppgavetyperne, ønsker jeg å dvele litt ved forordet til læreboka. Her presenteres formålet ved læreboka, en presentasjon av bokas inndeling og forslag til bruk, så vel som det som kan ligne forfatternes svar på religionsfagets *Hvorfor*, jamfør Aukland (2021). I forordet kan det virke som lærebokforfatterne forsiktig posisjonerer seg i noen av religionsdidaktikkens faglige diskusjoner. Det er særlig forordets to første, og siste avsnitt jeg ønsker å trekke frem til diskusjon.

Læreboka *Religion og etikk* er skrevet etter læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20). Boka hjelper deg med å nå kompetansemålene i faget religion og etikk. Religion, livssyn, etikk og filosofi handler om deg og dine tanker og hvordan du orienterer deg i verden, men også om hvordan samfunnet fungerer, og hvilket samfunn vi ønsker å leve i. Vi håper denne boka kan bidra til at perspektivene på livet og samfunnet blir rikere. (Eidhamar et al., 2022, s. 7)

Innledningsvis forankres læreboka tydelig til Kunnskapsløftet 2020, og det henvises til fagets kompetansemål. Jeg antar at det er lærere, skoleledere eller innkjøpsansvarlige som er adressanter for denne referansen til læreplanen, da egen erfaring tilsier at elevene selv ikke er på langt nær så opptatte av læreplaner som det lærere eller andre fagfolk er. Neste setning kan gi oss noe innsikt i hvilke religionsdidaktiske valg lærebokforfatterne har tatt i *Religion og etikk*. Når forfatterne skal formidle hva religionsfaget handler om, starter de med å si «deg og dine tanker», altså eleven. Dette er antakelig ikke det samme som religionsviter Bengt – Ove

Andreassen (2018) ville sagt at faget først og fremst handler om. Som nevnt i teorikapitlet er Andreassen opptatt av at religionsfaget skal presenteres religionsvitenskapelig, og fremstilles som et skolefag med samme premisser som andre skolefag, eksempelvis norsk, samfunnsfag og naturfag. Andreassen sier på spørsmålet om Religion og etikk er et eksistensielt fag at «Det er ikke elevenes personlige tanker om tilværelsen som skal drøftes» (2018, s. 19), og utdyper videre hans grunnperspektiv at religion, livssyn og etikk er noe man skal *lære om*, ikke *av*. I den religionsdidaktiske debatten knyttet til inngangene *lære av*, eller *lære om* religion (Kjeldsen, 2016, s. 32–33), kan en utfra forordet anta at Eidhamar et.al inntar en annen posisjon enn Andreassens bestemte *lære om*. Dette blir enda klarere i forordets siste avsnitt: «Faget religion og etikk handler om utforskning av de eksistensielle spørsmålene. Vi håper denne boka kan bidra til undringen og inspirerer deg til å tenke nye tanker.» (Eidhamar et al., 2022, s. 7). Eidhamar et al. åpner med dette opp for det eksistensielle, og muligheten for også å *lære av* religion i *Religion og Etikk*. Eidhamar skriver som nevnt selv om dette i artikkelen *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt* (2019), der han argumenterer for perspektivmangfold i religionsundervisningen, med begrepene: faglig og personlig, innenfra og utenfra, som kan kombineres til fire ulike perspektiver, eksempelvis «faglig utenfraperspektiv». Forordet i *Religion og Etikk* levner liten tvil om at det åpnes opp for et perspektivmangfold, der det personlige perspektivet vektlegges, i det minste i lærebokas forord. Dette perspektivet er særlig relevant for en av Faciones grunnferdigheter, *Selvmontoring*, som vil bli drøftet senere.

Forordets andre avsnitt er også av spesiell interesse:

«Boka innleder med en del om hvordan vi arbeider med religion og etikk. Kapitlene gir innsikt i hvor kunnskapene i faget kommer fra, og hvordan du kan bruke ulike perspektiver i arbeidet med religioner og livssyn.» (Eidhamar et al., 2022, s. 7)

Aukland foreslår i sin artikkel «Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion» (2021), at å *lære hvordan* kan være en fruktbar tilnærming i religionsdidaktikken. Med dette sikter han til at i tillegg til *å lære om*, og *å lære av* religion, vil det være en god inngang at elevene i religion og etikk faget lærer om

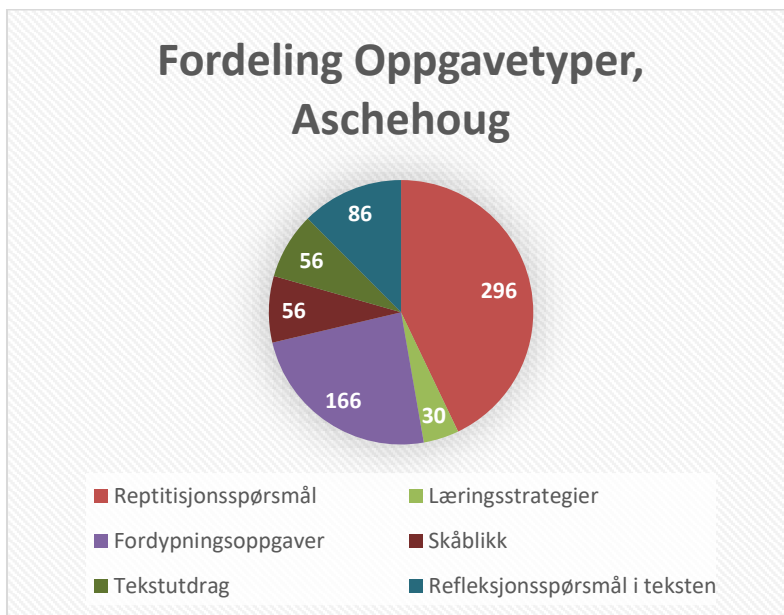
hvordan man får kunnskap om religioner. At elevene lærer om metoder fra de ulike fagdisiplinene som inngår i religionsfaget, og hvordan går man metodologisk frem for å få kunnskap om religion, og hvilke type svar de ulike metodene kan gi. Som nevnt i teorikapitlet, er det uenighet blant religionsvitere og didaktikere om hva som er «basis-fag» for skolefaget Religion og Etikk (Aukland, 2021; Brekke, 2022). Forordet i *Religion og Etikk* (Eidhamar, 2022, s. 7) viser et fokus på metode, i det minste en tematisering av dette, som indikerer at dette anses av lærebokforfatterne som en relevant tilnærming i religionsdidaktikken. Metode og kunnskapsskapning er også en gjenganger i Faciones kjerneferdigheter, særlig nevnes dette i ferdigheten *Forklaring* samt *Selv-monitorering*, hvor refleksjon rundt metodevalg vektlegges.

Gjennom forordet kan vi ane forfatterens svar på religionsfagets *hvorfor?* altså spørsmålet om hva vi skal med et allment obligatorisk Religions og etikk fag i skolen. Forordet nevner ting som: Utforskning av eksistensielle spørsmål, å få et utvidet perspektiv, og innsikt i hvordan samfunnet henger sammen, samt hvordan vi vil at samfunnet skal være. Dette er veldig i tråd med formuleringer fra den delen av læreplanen som omhandler religion og etikk fagets relevans og sentrale verdier: «Religion og etikk er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.1.2 Oppbygning og oppgavetyper i *Religion og Etikk Aschehoug*

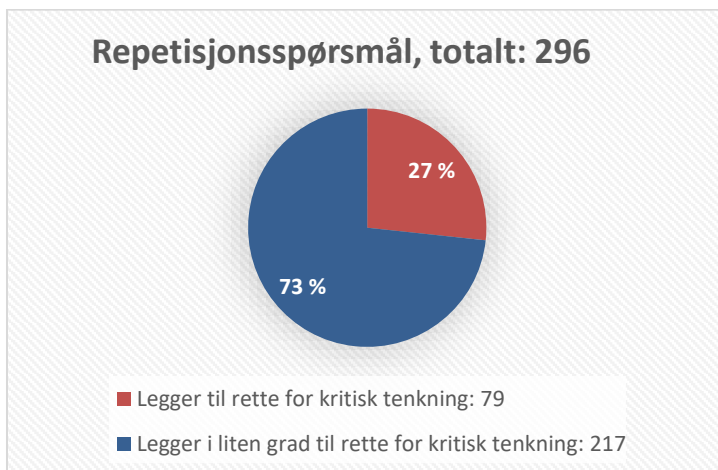
Religion og etikk – Lærebok i religion og etikk for VG3 (Eidhamar et al., 2022) består av 30 kapitler. Kapitlene ordnes av lærebokforfatteren inn i en av fire overordnede deler: «Del 1 – Å studere religioner og livssyn», «Del 2 – Filosofi, humanisme, etikk og religionskritikk», Del 3 – Religion og livssynsmangfold», og «Del 4 – Religion, livssyn og samfunn». I tillegg er det et forord, og helt til slutt et skjema for sammenligning av religioner og referanseliste. Etter hvert av de 30 kapitlene er det samlet en læringsstrategi, repetisjonsspørsmål, og fordypningsoppgaver. I tillegg til disse er det elevoppgaver som forekommer underveis i kapitlene, dette er: refleksjonsspørsmål, oppgaver knyttet til tekstutdrag, og oppgaver knyttet til det de kaller «Skråblikk». Det er til sammen 690 elevoppgaver og spørsmål fordelt på de ulike oppgavetyperne i *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022), hver oppgavetype vil senere

presenteres hver for seg. Under kommer en oversikt over som viser fordelingen av de ulike oppgavetyperne.



Modell 4.1, Fordeling oppgavetyper, Aschehoug

4.1.2.1 Repetisjonsspørsmål, Aschehoug



Modell 4.2

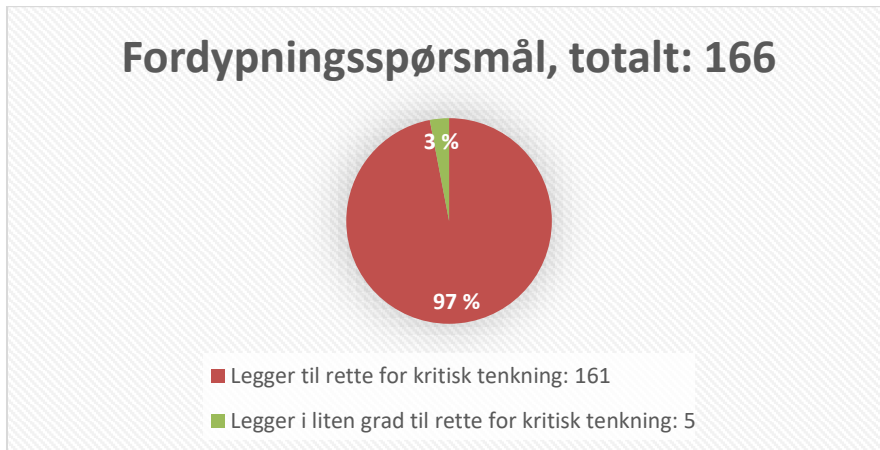
Det er til sammen 296 *repetisjonsspørsmål* fordelt på de 30 kapitlene. Repetisjonsspørsmål er den oppgavetyperen med høyest frekvens, mellom åtte og ti ganger per kapittel. De aller fleste av disse er spørsmål hvor svaret er å finne i teksten. Et typisk eksempel på en slik oppgave er repetisjonsspørsmålet etter kapittel 18, *Kristendom* (Eidhamar et al., 2022, s. 188-200). Der

spørres det «Hva er en liknelse?», svaret finner man ganske enkelt dersom man blar et par sider bak, hvor det står: «Jesus brukte ofte liknelser. Det er korte oppdiktede fortellinger som tilhørerne kan kjenne seg igjen i.» (Eidhamar et al., 2022, s. 189) Slike oppgaver er nyttige for å repetere fagstoffet og for å sjekke om man har fått med seg det viktigste, men åpner ikke uten videre opp for kritisk tenkning og refleksjon. Noen repetisjonsspørsmål går utenom dette formatet. Etter kapitlet *Humanisme* (Eidhamar et al. 2022, s. 104-114) er det et repetisjonsspørsmål som lyder slik: «Hvilke innvendinger kan land som har vært underlagt europeisk kolonistyre ha mot humanisme?». Et enkelt svar på dette spørsmålet er ikke å oppspore i teksten, her må eleven tenke selv, vurdere mulige innvendinger mot humanisme og se saken fra noen andres perspektiv, og er et repetisjonsspørsmål som definitivt åpner opp for kritisk tenkning. Noen av repetisjonsspørsmålene viser tilbake til tekst som kan knyttes sterkt opp til kritisk tenkning, men som ikke i seg selv ber elevene anvende en form for slik tenkning. Spørsmålet «Hvorfor mente Arne Næss at det var viktigere å finne mening i livet enn mening med livet?» (s.94) er et eksempel på en slik oppgave. Tematikken mening med eller i livet legger i stor grad opp til refleksjon og kritisk tenkning, oppgaven ber elevene finne Arne Næss sin argumentasjon, ikke å vurdere den. I tilfeller som med spørsmålet om Arne Næss sin argumentasjon er det spesielt viktig å se repetisjonsspørsmålene i sammenheng med teksten. Dersom teksten som omhandlet Næss var et utdrag av en forelesning eller lignende fra Næss selv, ville et spørsmål om som bad elevene tolke, forstå eller analysere det han sa, i aller høyeste grad lagt opp til kritisk tenkning. Teksten i læreboka formidler i stedet veldig eksplisitt hvorfor Næss mente *mening i livet* var viktigere enn *mening med livet* (Eidhamar et al, 2022, s. 92-93), noe som gjør at det i liten grad kreves kritisk tenkning for å svare på spørsmålet. Det er greit å anta at repetisjonsspørsmålene ikke først og fremst tjener den hensikt å få elevene til å reflektere og tenke kritisk, selv om noen av dem allikevel gjør det. Når jeg kodet oppgavene etter hvorvidt de la til rette for kritisk tenkning etter Faciones ferdigheter, men uten å kode inn spesifikt hvilke ferdigheter de la opp til, fant jeg at 79 av de 296 refleksjonsspørsmålene i *Religion og Etikk* la opp til kritisk tenkning. Et minste kriterium for om jeg kodet et refleksjonsspørsmål som kritisk tenkning, var at eleven i en eller annen form ble bedt om å bearbeide stoffet. Repetisjonsspørsmål 7 i kapitel 13 om Hinduisme er et annet godt eksempel på hvordan også denne type oppgave kan legge til rette for kritisk tenkning «Hinduer har et sammensatt gudsbegrep. Finn argumenter for at hinduismen er monoteistisk (tro på én personlig gud), polyteistisk (tro på mange guder) og monistisk (tro på

en upersonlig kraft).» (Eidhamar et al., 2022, s. 172). Her bes elevene om å identifisere argumenter for tre ulike kategoriseringer av hinduers gudsforestillinger. Elevene må forstå og implementere ulike fagbegreper, og finne argumenter for at hver av disse. Alternativt kunne oppgaven blitt formulert mer typisk for slike oppgaver: «Hva betyr monoteisme, hva betyr polyteisme og hva betyr monisme?». Oppgaver som ligner min alternative formulering ber i liten grad elevene bearbeide stoffet, og ta i bruk kritiske ferdigheter, men elevene bes i stedet huske definisjoner fra kapitlet. Egen erfaring fra klasserommet som lærer, og fra egen skolegang, tilsier at elevene ofte løser slike oppgaver ved å kjapt bla tilbake i kapitlet og se etter formuleringer i teksten de kan bruke. Etter å ha arbeidet med oppgavene, og kodet dem etter hvorvidt de la til rette for kritisk tenkning etter min operasjonalisering av Faciones kjerneferdigheter (1990), ble jeg positivt overasket over kvaliteten på flere av disse spørsmålene. Ettersom min analyse av disse oppgavene var mer kvantitativ av natur, er de følgende observasjonene gjort uten noen form for systematisk analyse til å støtte opp under dem, annet enn analysen om hvorvidt oppgavene legger til rette for kritisk tenkning, som jeg jo anser som et kvalitetsstempel. Repetisjonsoppgaver er som nevnt et velkjent format for alle som har arbeidet i skolebøker, enten under egen skolegang eller profesjonelt, og følger ofte formelen «Hva er x?», «Når skjedde x hendelse», eller «Hva betyr x-begrep?». Ikke bare ble jeg overasket over antallet repetisjonsoppgaver som kvalifiserte for kritisk tenkning, 79 av 297, men også måten flere av spørsmålene ble stilt på. Det er mange oppgaver som følger formelen over, som jeg anser som de simpleste elevoppgavene når det kommer til kompleksitet, og som i liten grad engasjerer (i det minste denne leseren), men det er også repetisjonsspørsmål som utvider den kjente formelen. For eksempel med oppgaveformuleringer som «Beskriv med egne ord de tre nivåene av moralsk utvikling som Lawrence Kohlberg har funnet frem til.» (Eidhamar et al., 2022, s. 149). Med kommandoordet «Beskriv med egne ord» motvirker man fristelsen til å enkelt lete frem svaret i teksten, elevene må istedenfor vise en viss forståelse av det spørsmålet sikter til, og svarer ikke på spørsmålet dersom man kopierer formuleringer rett fra læreboka. Å kunne beskrive et fenomen eller en påstand med egne ord går inn under Faciones kjerneferdighet *tolkning*, særlig underferdigheten *å klargjøre mening*, der det å kunne reformulere utsagn blir trukket frem som en viktig ferdighet (Facione, 1990). Et annet eksempel på en repetisjonsoppgave som bruker et kommandoord som går utover den enkle formelen jeg stipulerte over er: «Kan du beskrive noen begrunnelser kvinner kan ha for å bruke hijab?» (Eidhamar et al., 2022, s. 62),

ved å bytte ut «Hva er?» formuleringen til «Kan du beskrive?», oppleves spørsmålet mye mer engasjerende. Spørsmålet lyder nesten som en utfordring, som ber eleven forsøke seg, og som etter mitt skjønn i større grad legger til rette for bearbeiding av fagstoffet fremfor reproduksjon.

4.1.2.2 Fordypningsoppgaver, Aschehoug



Modell 4.3 Fordypningsspørsmål kodet for kritisk tenkning

Fordypningsoppgavene legger til rette for videre arbeid med tematikken i kapitlene, de legger ofte til rette for refleksjon, og krever gjerne lengre svar enn de andre oppgavene. Disse er det 166 av. Flere av fordypningsoppgavene har flere deloppgaver. I det følgende vil jeg forklare litt hvordan jeg gikk frem for å kode disse oppgavene. Når jeg i første omgang kodet disse oppgavene etter hvorvidt de la til rette for kritisk tenkning, så jeg bort fra deloppgavene og anså ikke deloppgavene som separate analyseenheter, men som en integrert del av oppgaven. Når jeg analyserte oppgavene for hvilke former for kritisk tenkning de la opp til vurderte jeg deloppgavene som delvis selvstendige. Det vil eksempelvis kunne si at deloppgave *a* kan kodes til kategorien *trekke slutninger*, og deloppgave *b*, kan kodes til *å forstå mening*. Men dersom det er tilstrekkelig overlapp mellom deloppgave *c* og *d* vil disse kodes som en enhet. Et eksempel på en fordypningsoppgave med deloppgaver i Aschehoug er oppgave 6 a-g i kapitlet om humanisme (s. 115). Overskriften er *Mennesket og teknologi*, etterfulgt av en introduksjon om temaet som presenterer at det finnes etiske utfordringer knyttet til dette. Spørsmål *a* «Hva blir konsekvensene når mennesker får operert inn databrikker som knyttes til nettverk?» kodes til kategorien *vurdere alternativer*. Spørsmål *b* «Hva vil det si å behandle mennesker som maskiner og maskiner som mennesker?» er ikke så lett å kode, men plasseres

under kategorien *Utforske ideer*, da det kan sies at spørsmålet ber eleven definere noe abstrakt (Facione, 1990, s. 9). Oppgave *c* «Finn argumenter som støtter at mennesker kan behandles som maskiner» kodes til *kritisk innhente bevis*. Oppgave *d* ligner på oppgave *c*, men med motsatt premiss: «Finn argumenter som støtter at maskiner kan behandles som mennesker», denne oppgaven overlapper tilstrekkelig med deloppgave *c* at den ikke kodes inn som egen enhet. Deloppgave *6e* «Velg to argumenter som du arbeider videre med, og begrunn dem» er en fortsettelse av de to foregående oppgavene, og inngår under *kritisk innhente bevis*, men kodes også som *vurder argumenter*, og *presentere egne argumenter*. Deloppgave *f* «Hvilke konsekvenser kan det få å behandle mennesker som maskiner og maskiner som mennesker», ligner på de foregående oppgavene, men ber elevene om en annen type tenkning, som jeg koder inn i kategorien *vurdere alternativer*, da det handler om å se for seg tenkte konsekvenser gitt en handlemåte. Deloppgave *g*: «Bruk argumentene til å skrive et essay om mennesket og teknologi.» handler om å bruke argumentene man har kommet frem til i de foregående oppgavene til å skrive et essay. Denne oppgaven ber elevene om å presentere argumentene sine, og kodes både til *Å presentere egne argumenter* og *Beskrive egne resultater*. Oppsummert vil da denne oppgaven med sine deloppgaver gi følgende utslag i kodeskjemaet: to tilfeller av *Vurdere alternativer* og *Presentere egne argumenter*, og en gang hver for *Utforske ideer*, *Kritisk innhente bevis*, og *Beskrive egne resultater*. For å generalisere det kvalitative kodingsarbeidet fra denne eksempeloppgaven til andre fordypningsoppgaver; en fordypningsoppgave kan gi utslag i flere kategorier ved at de ulike deloppgavene ber om ulike former for kritisk tenkning, at en enkeltstående oppgave legger til rette for flere former, eller en kombinasjon av dette. I den kvantitative analysen regnes alle fordypningsoppgaver som *en* uavhengig av antall deloppgaver. Som analysen under viser, finner jeg at denne type oppgaver ofte til rette for kritisk tenkning.

Fordypningsoppgavene er også den oppgavetyper med størst spenn, noe jeg vil vise i den senere gjennomgangen av forskningsspørsmål 2: Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for? I denne presentasjonen av oppgavene vil det være nyttig å vise til noen eksempler slik at leseren kan få et inntrykk av hvordan disse oppgavene ofte arter seg. Jeg vil presentere tre eksempeloppgaver fra ulike kapitler for å gi et bredt og representativt bilde.

Eksempeloppgave 1 fra kapittel 17: «Kristendom»

«I kapitelet om islam, på side 201, kan du lese den islamske trosbekjennelsen. Det finnes flere kristne trosbekjennelser. De mest kjente er den apostoliske trosbekjennelsen og den nikenske trosbekjennelsen Les om dem på hjemmesiden til Den norske kirke.

a) Gjengi innholdet i trosbekjennelsene med egne ord. b) Hva skiller trosbekjennelsene fra hverandre? c) Sammenlikn dem med den islamske trosbekjennelsen. Hva er felles, og hva er ulikt? d) Synes du denne læreboka får fram det vesentlige i kristen tro, eller synes du noe mangler, ut fra det du har lest i de kristne trosbekjennelsene?». (Eidhamar et al., 2022, s. 200)

Eksempeloppgave 2 fra kapittel 28: «Konspirasjonsteorier»

«Grupper som kaller seg klimaskeptikere, fremstiller ofte forklaringene til vitenskapen, FNs klimapanel og politikerne som konspirasjonsteorier. Hvilke argumenter bruker de da?». (Eidhamar et al., 2022, s. 322)

Eksempeloppgave 3 fra kapittel 23: «Samspeillet mellom religion, livssyn og politikk»

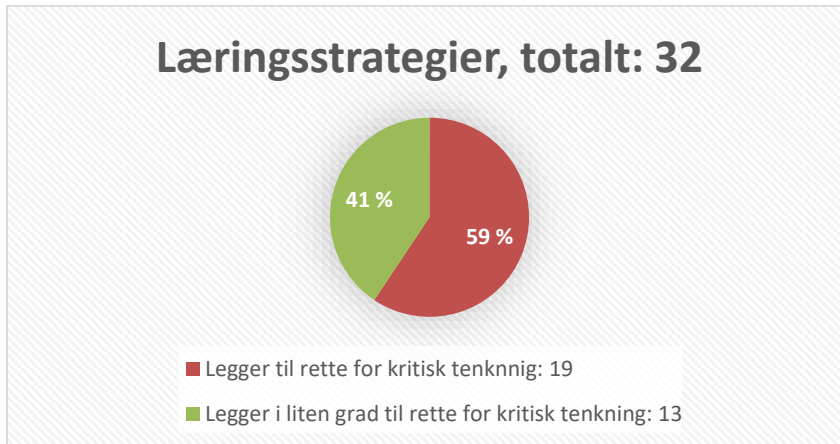
«Om forholdet mellom majoritetsreligion og staten.

a) Frankrike er en sekulær stat. Likevel gir staten støtte til vedlikehold av gamle katolske krikebygg fordi de utgör en del av landets kulturarv. Moskeer synagoger og hindutempler får ikke samme støtte. Hva tenker du om det? b) I Norge har vi ikke leger statskirke. Likevel blir prester i Den norske kirke lønnet og kirkebygg vedlikeholdt av det offentlige. Hva er begrunnelsen for dette? c) Alle godkjente trossamfunni Norge får lik statsstøtte på grunnlag av medlemstall. Synes du det er en god ordning? Begrunn svaret ditt. d) USA har full religionsfrihet. Hvorfor er det likevel vanskelig å stå fram som ateist dersom en ønsker å nå langt i politikken?». (Eidhamar et al., 2022, s. 268)

Som eksempeloppgavene viser varierer disse oppgavene stort, noen består av et spørsmål, mens andre består av flere deloppgaver. De varierer også i hva de spør om, eksempelvis ber enkelte oppgaver elevene søke etter informasjon, andre ber elevene ta stilling i en sak, og

begrunne argumentene sine og andre ber elevene skrive et en tekst. **Kom tilbake til denne mulgiens**

4.1.2.3 Læringsstrategier, Aschehoug



Modell 4.4, Læringsstrategier

Det følger en *læringsstrategi* til hvert kapittel, og de samme går gjerne igjen flere ganger. Disse tar ulike former og har i utgangspunktet ofte ikke noe med kritisk tenkning å gjøre, da de ofte handler om teknikker for å repetere fagstoffet (Eidhamar, 2019, s. 83), med noen unntak. De fleste læringsstrategiene handler om måter man kan gjennomgå stoffet på, for eksempel ved bruk av tankekart eller tidslinjer, eksempel på en slik læringsstrategi kan være fra kapittel 7 «Vil religionene dø ut?» som lyder slik: I dette kapitlet møter du sju ulike forskere som har teorier om hvordan religion utvikler seg. Lag en tidslinje som går fra 1820-2020. Plasser navnene og en kort oppsummering av tankene deres på tidslinjen» (Eidhamar et al., 2019, s. 83). Verdt å merke seg er at oppgaven henviser til syv ulike forskere som har ulike teorier knyttet til religion, dersom vi legger Børhaugs kategorier for kritisk tenkning til grunn er en av dem «Competing perspectives» (Børhaug, 2014, s. 436). Børhaug analyserer, som nevnt i teorikapittelet, tekstutdrag og analyserer hvordan disse åpner opp for kritisk tenkning. Her er ett av kriteriene «Konkurrerende perspektiver» (egen oversettelse), og en tekst som henviser til syv ulike perspektiver på samme sak ville definitivt kvalifisert. Men når det først og fremst er elevoppgaver som analyseres, er det ikke like opplagt at denne oppgaven kvalifiserer til kritisk tenkning, særlig dersom vi tar med betraktningene fra Ferrer et al. om fordelene ved å undervise eksplisitt og direkte i kritisk tenkning (2019, s. 15). I vurderingen av denne oppgaven, og oppgaver som likner den, legger jeg til grunn samme

vurdering som ved repetisjonsoppgaven om Arne Næss (Eidhamar et al., 2022, s. 94), som jeg viste i presentasjonen av Repetisjonsspørsmål. Det vil si at selv om oppgaven skulle referere til tekstinnhold som på ulike måter representerer muligheter for kritisk tenkning, vil ikke spørsmålet kategoriseres som en oppgave som legger til rette for kritisk tenkning med mindre eleven bes om å tolke, analysere eller på andre måter bearbeide stoffet på en måte som krever kritisk tenkning. Den overnevnte læringsstrategien ber elevene lage en tidslinje hvor de plasserer forskerne med en oppsummering, dette er en læringsstrategi som kan bidra med å gi elevene oversikt over tematikken, men som ikke på en eksplisitt og direkte nok måte ber elevene ta i bruk de kritiske ferdighetene: tolkning, analyse, evaluering, trekke slutninger, forklaring, eller selv-regulering (Facione, 1990, s. 5).

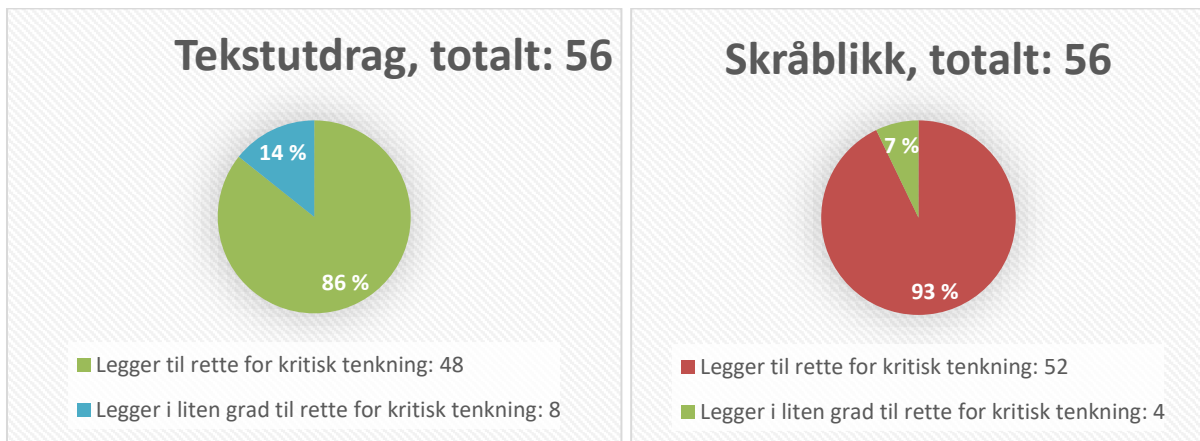
En av læringsstrategiene som derimot er av stor betydning for kritisk tenkning i læreboka er læringsstrategien om ulike hatter, den forekommer seks ganger gjennom boka, og er den eneste av læringsstrategiene som gjentas flere ganger.

En kjent læringsstrategi går ut på å lese samme kapittel flere ganger, med ulike hatter på. Hatten du har på, bestemmer hvilken informasjon du leter etter i teksten. Hvis oppgaven løses i en gruppe, kan dere velge hver deres hatt. Hvis du gjør oppgaven alene, skriver du hatter og leter etter relevant informasjon i teksten. Lag gjerne et skjema som du fyller ut underveis: *Hvit hatt*: Informasjon. Noter bare fakta. *Rød hatt*: Følelser. Reaksjoner på utsagn i kapitlet: interesse, nysgjerrighet, likegyldighet. *Svart hatt*: Finn svakheter og mangler i kapitlet. *Gul hatt*: Finn det mest interessante innholdet eller perspektivet i kapitlet. *Grønn hatt*: Kom med ideer, egne refleksjoner og perspektiver som kunne gjort kapitlet bedre. *Blå hatt*: Se helheten. Beskriv kort innholdet i kapitlet med egne ord. (Eidhamar et al., s. 62)

Her bes elevene om å lese kapitlet med ulike hatter som symboliserer ulike perspektiv. En av disse hattene er svart hatt, som ber elevene «Finn svakheter og mangler i kapitlet». Denne oppgaven er interessant å komme nærmere innpå av flere grunner. For det første så må elevene vise flere ferdigheter innen kritisk tenkning for å løse oppgaven, blant annet *Vurdere påstander* og *å kritisk innhente bevis*. For det andre, og kanskje enda viktigere åpner denne oppgaven opp for at læreboka ikke er en suveren kilde til sikker kunnskap, men en kilde som,

på lik linje med alle andre kilder, må vurderes og leses med et aktivt og kritisk vurderende blikk. At også læreboka kan og bør vurderes med et kritisk blikk av elevene forsterkes ved flere anledninger gjennom boka. Denne læringsstrategien påvirker ikke bare lesningen av kapitlene der den fremkommer, men den åpner opp for at hele boka kan sees på i et kritisk lys.

4.1.2.4 Tekstutdrag og skråblikk, Aschehoug

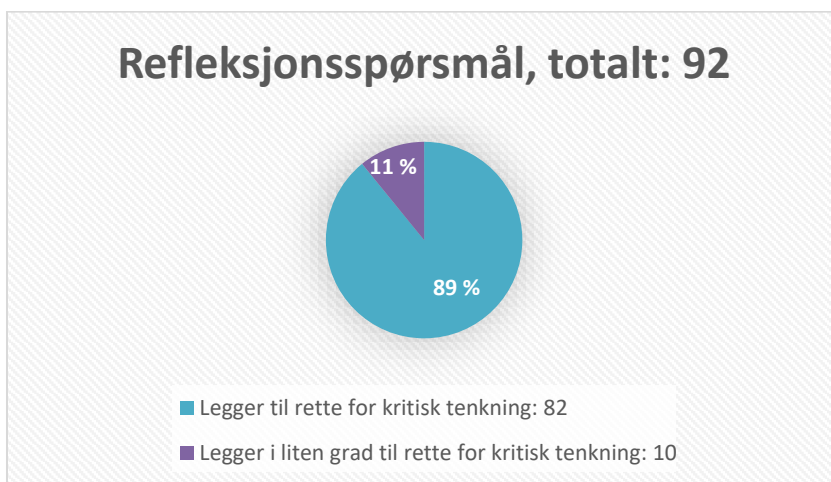


Modell 4.5 og 4.6

Til hvert kapittel er det et *tekstutdrag* og et *skråblikk*, dette er innrammede tekster der det gjerne presenteres ulike perspektiver. Første kapitels innrammede tekster kan illustrere. I kapitlet *Hva er religion og livssyn?* Er skråblikket en tekst om Det flygende spagettimonsters kirke, med spørsmål om hvorvidt det kan kalles en religion. Tekstutdraget fra samme kapittel er en samling ulike sitater om religion, der elevene bes om å finne et de er enige i. De innrammede tekstene fanger blikket, viser ofte interessante perspektiver og stiller nesten alltid et eller flere spørsmål som krever refleksjon og kritisk tenkning. Disse anser jeg som høydepunkter i boka. Et eksempel på et tekstutdrag med tilhørende spørsmål fra kapitlet «Samspillet mellom religion, livssyn og politikk», med tittelen «Presidentens tale til nasjonen 11. september 2001» (Eidhamar et al., 2022, s. 264). Etter en kort introduksjon, og deretter gjengivelse av talen president G. W. Bush holdt for det amerikanske folk etter terrorangrepet 11. september 2001, blir elevene gitt følgende oppgaver: 1) Hvilke religiøse elementer finner du i talen? 2) Hvilken funksjon har de? 3) Hvilken «Gud» er det snakk om? Er talen knyttet opp mot én bestemt religion?» (Eidhamar et al., 2022, s. 264). Disse oppgavene ber elevene

bruke ferdigheter, som veldig konkret passer inn med Faciones kjerneferdigheter for kritisk tenkning (1990), og som er eksplisitte og direkte, slik Ferrer et al. skriver om (2019, s. 15). Særlig kjerneferdigheten *Tolkning*, med underferdighetene *vurdere viktighet*, og *forstå mening*, er en relevant ferdighet for å løse denne oppgaven og andre lignende. Flere av tekstutdragene har tilfelles at de ber elevene tolke og analysere det som blir sagt, og oppdage skjulte premisser.

4.1.2.5 Refleksjonsspørsmål, Aschehoug



Modell 4.7, Refleksjonsspørsmål kodet for kritisk tenkning

Den siste formen for elevoppgaver er *Refleksjonsspørsmål*. Dette er spørsmål som forekommer midt i teksten et par ganger per kapittel. Det er 86 slike refleksjonsspørsmål fordelt på bokas 30 kapitler. Spørsmålene ber ofte elevene tenke eller reflektere selv om noe av det de har lest. «Er det mulig å gi et barn en verdinøytral oppdragelse?» stilles et av refleksjonsspørsmålene etter en tekst med overskriften «hvordan får vi ulike perspektiver?» (s.31). Refleksjonsspørsmålene relaterer nesten alltid til en eller flere av formene for kritisk tenkning.

Etter at både den kvantitative og den kvalitative analysen er gjennomført kommer jeg frem til at 367 av 690 elevoppgaver kan relateres til kritisk tenkning. 296 av disse er repetisjonsspørsmål som tjener et annet formål en refleksjon og kritisk tenkning. En kort drøfting av disse funnene kommer i oppgavens avslutning.

4.1.3 Introduksjon, Cappelen Damm

I presentasjonen av Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar, et al., 2022), begynte jeg med å analysere forordet og se hvilke religionsdidaktiske valg vi kunne se der. I Cappelen Damms *Religion og Etikk* (Eriksen et al., 2022) er det ikke tilsvarende forord. Men, i første kapittel «Religion, livssyn og etikk», er det noen formuleringer vi skal stoppe litt opp ved. Før hvert kapittel i Cappelen Damms *Religion og Etikk* er det en tidslinje som viser viktige hendelser og personer for kapittelet, utenom ved det første kapittelet, her er det i stedet en kort introduksjon av religion og etikk faget, samt en beskrivelse av hva kapitelet skal handle om.

«I faget religion og etikk vil du møte mange ulike begreper, kulturer, trosoppfatninger og perspektiver på livet, mennesket og hva som er virkeligheten. I dette kapittelet vil vi derfor gi deg forklaringer, definisjoner og kunnskap om hvordan vi studerer religioner, livssyn og etikk, og hvordan du bedre kan forstå andre mennesker og kulturer.» (Eriksen et al., 2022, s. 5).

Denne introduksjonen er direkte adressert til eleven med «Du», men sammenlignet med forordet i Aschehoug (Eidhamar et al., 2022, s. 7) relateres ikke religions og etikkfaget til elevens utvidede perspektiv, eller utforskning av eksistensielle spørsmål. Det fokuseres i større grad på kunnskapsinnhold, som «forklaringer, definisjoner og kunnskap» (Eriksen et al., 2022, s. 5). Her kan det skimtes en annen tilnærming til religions didaktikken en den man finner hos Aschehoug, dette underbygges videre i kapittelet Cappelen Damm skriver om «Utenfra eller innenfra?», hvor de skriver:

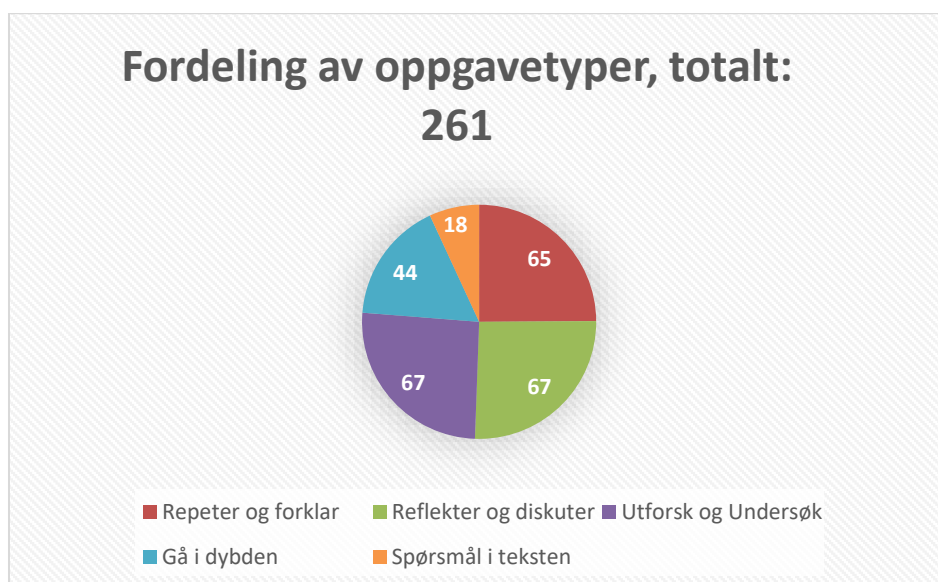
Når vi studerer religion i dette faget, forsøker vi å se religionene utenfra. Vi observerer den troendes handlinger, leser religionens tekster og studerer religionens kunst. Etter beste evne forsøker vi å beskrive, tolke og forstå handlingene, fortellingene og kunsten rett. Det er utenfra-perspektivet som er vårt ståsted.» (Eriksen et al., 2022, s. 31).

Dette er religionsdidaktikk som kan virke til å ligge nærmere Andreassen (2018), enn Eidhamar som skriver at det er det faglige innenfra perspektivet som bør dominere (2019, s. 41). Eriksen et al. (2022, s. 31) utyper riktig nok at det å kun se religion utenfra vil gi et feilaktig bilde av religionen, og understreker at empati og åpenhet er viktige kvaliteter ved en religionsforsker. Eriksen et al. gir beskrivelser av religionsstudier, som også kan finne

gjenklang hos Eidhamar (2019, s. 41). De skriver at det er viktig at den religiøse kjenner seg igjen i beskrivelsen av egen religion, at empatisk innlevelse er viktig for å unngå et reduksjonistisk bilde av religion, og at vi må kunne ta en annens perspektiv (Eriksen et al., 2022, s. 32). Helt hvilke posisjoner forfatterne tar i ulike religionsdidaktiske spørsmål er litt vanskelig å avgjøre, de skriver i forlengelsen av det overnevnte at «Når vi skal definere, beskrive og diskutere religion i faget religion og etikk, må vi følge vitenskapelige prinsipper. Utenfra-perspektivet er ett av disse prinsippene.» (Eriksen et al., 2022, s. 32). Det er vanskelig å definitivt skulle avgjøre hvordan dette utsagnet bør tolkes, da det kan forstås «begge veier». På den ene siden kan utsagnet tolkes som at utenfra-perspektivet er ett av flere mulige perspektiver, som betegnes som vitenskapelige. På den andre siden, som jeg tolker utsagnet til å bety, kan det forstås dit hen at utenfra-perspektivet er *det* vitenskapelige prinsippet når det kommer til perspektiv, og at andre vitenskapelige prinsipper er ting som objektivitet, eller relativitet når det kommer til vurdering av religioners sannhetsgehalter. I første kapittel presenteres ulike verktøy for å studere religion, disse er tydelig markert med grønn bakgrunn slik at elevene kan finne tilbake til dem for bruk i senere arbeid med religion (Eriksen et al., 2022, s. 5). Eksempelvis en oversiktlig punktliste med spørsmål man kan stille når man skal vurdere kilder om religion og etikk (Eriksen et al., 2022, s. 34). Ett av disse verktøyene, også markert med grønn bakgrunn, er: «Hvordan ta andres perspektiv?» (Eriksen et al., 2022, s. 40). Her presenteres Eidhamars modell med perspektivene personlig utenfra, personlig innenfra, faglig utenfra, og faglig innenfra (Eidhamar, 2019, s. 34; Eriksen et al., 2022, s. 40-41). Her er det flere interessante momenter jeg ønsker å ta tak i. Hos Eriksen et al. presenteres alle de fire perspektivene som ressurser i arbeid med religioner, det personlige utenfraperspektivet presenteres med spørsmålet «Hvordan oppleves dette for en som står utenfor religionen?», og det skrives at det kan være en fin øvelse å forsøke å se sin egen religion utenfra. Personlig innenfra perspektivet presenteres med spørsmålet: «Hvordan oppleves dette for en som står innenfra religionen?», og videre «Hvis du ikke er innenfor religionen, er det en god øvelse å prøve å leve deg inn o hvordan det oppleves, for eksempel å ta del i en fredagsbønn. Hvordan oppleves det å være samlet med mange andre i et slikt fellesskap?» (Eriksen et al., 2022, s. 40). Det faglige utenfra perspektivet presenteres med spørsmålet «Hvilke fakta finner du om temaet fra et utenfra-perspektiv?» (Eriksen et al., 2022, s.41), presentasjonen av dette perspektivet er veldig i tråd med både Eidhamar (2019, s. 28) og Andreassens beskrivelse av hvilket perspektiv religions undervisning skal ta som

helhet (2018). Her vektlegges analyser av kilder, og hvordan tekster eller andre gjenstander har påvirket religionen (Eriksen et al., 2022, s. 42). Det faglige innenfra perspektivet introduseres med «Hvordan kan du sammenligne dette med fakta fra et innenfra-perspektiv?», her vektlegges hvordan ulike tekster eller symboler er vesentlige og viktige innad i religionen (Eriksen et al., 2022, s. 41). Denne forklaringen er også veldig i tråd med hvordan Eidhamar definerer dette: «Det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra» (Eidhamar, 2019, s. 28). Gjengivelsen av de faglige perspektivene ligner altså på hvordan Eidhamar presenterer disse, forskjellen er hvordan de personlige perspektivene hos Eriksen et al. løftes frem som ressurser i verktøykassen når man arbeider med religion. Eidhamar utdyper at de personlige perspektivene handler om å benytte personlig stillingstakning i eksistensielle livssynsspørsmål, og at det er dette som er hovedforskjellen i de to tilnærmingene (Eidhamar, 2019, s. 28-29). Denne distinksjonen fremkommer ikke hos Eriksen et al.. Det er nødvendig å påpeke at verktøyet introduseres med å si at det kan være nyttig å kunne skille mellom de ulike perspektivene, noe både Eidhamar, Andreassen og Facione ville skrevet under på. I oppgavene i *Religion og Etikk* (Eriksen et al., 2022) kan vi se at det er det faglige utenfra perspektivet som er det klart mest fremtredende, dette skal jeg underbygge senere i drøftingen.

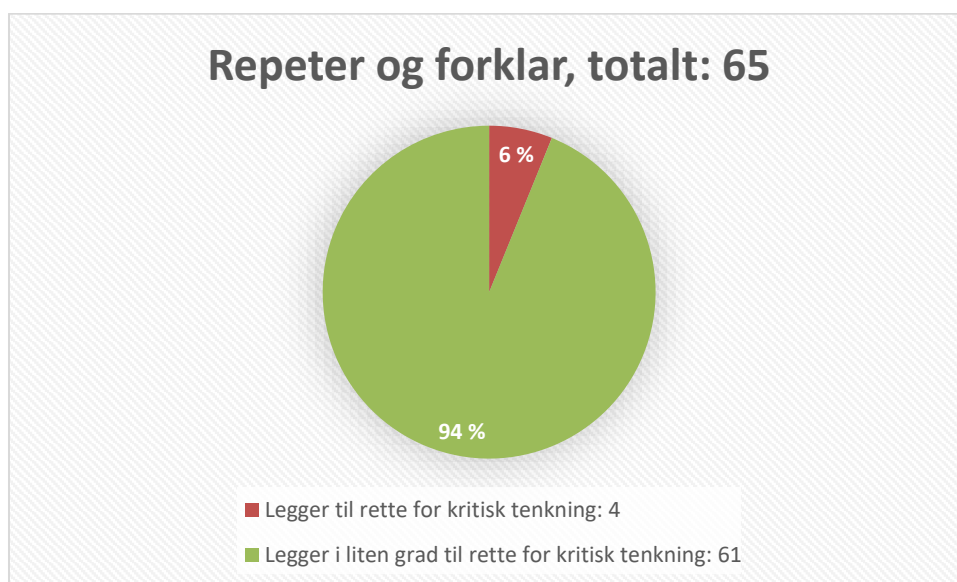
4.1.4 Oppgavetyper i *Religion og Etikk*, Cappelen Damm



Modell 4.8, Fordeling av oppgavetyper

Religion og Etikk utgitt av Cappelen Damm (Eriksen et al., 2022) inndeler sine elevoppgaver på lignende måte som Aschehoug, men det er langt færre av dem. Det er totalt 261 elevoppgaver i Cappelen Damm, fordelt på de elleve kapitlene, og de ulike oppgavetyperne: «Repeter og forklar», «Reflekter og diskuter», «Utforsk og undersøk», og «Gå i dybden». Dette er vesentlig færre enn de 690 vi finner i Aschehoug. En av forklaringene på den store forskjellen i antall elevoppgaver, selv om Cappelen Damm har flere sider, er at de har valgt å inndele stoffet i færre, men lengre kapitler. Og ettersom elevoppgavene i begge læremidler i hovedsak kommer i slutten av kapitlene, kan det forklare noe av forskjellen. Cappelen Damm har også langt færre oppgaver og spørsmål underveis i kapitlene, totalt 19 hvor de fleste av disse er konsentrert på to kapitler.

4.1.4.1 Repeter og forklar



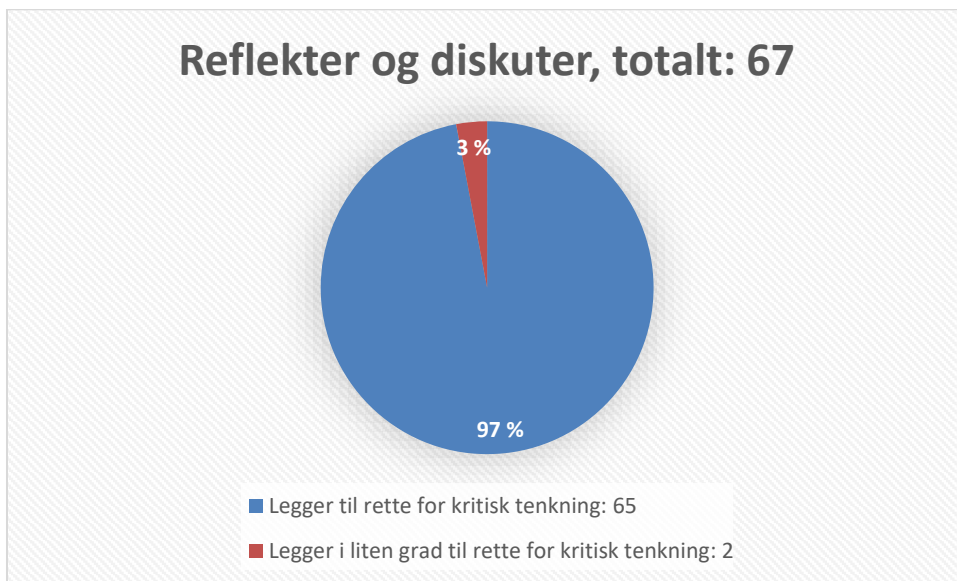
Modell 4.9, Repeter og forklar

Det er til sammen 65 spørsmål i kategorien «Repeter og forklar», mellom fire og syv til hvert kapittel. Disse spørsmålene ber elevene forklare viktige begreper, og repetere sentrale deler av det fagstoffet som er blitt presentert, eksempelvis fra kapittelet «Kristendom» er det fem spørsmål i kategorien repeter og forklar:

«1. Hva er treenigheten? 2. Hva slags utbredelse har ortodoks, katolsk, og protestantisk kristendom? 3. I hvilken del av Bibelen kan vi lese om Jesus? 4. Hvilken rolle spilte dissenterloven for kristendommen i Norge? 5. Forklar følgende begreper: a) Synd b) Nåde c) Frelse d) Messias e) Den hellige ånd f) Katolsk g) Ortodoks h) Protestantisk i) Trosbekjennelse j) Sakrament» (Eriksen et al., 2022, s. 140)

Disse spørsmålene ber elevene repetere fagstoff som har blitt presentert i det foregående kapitlet. Som jeg diskuterte under presentasjonen av repetisjonsspørsmål i Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022), og som vi kan lese av modellen over, legger disse oppgavene i liten grad opp til kritisk tenkning, formålet med oppgavene er heller at elevene skal repetere viktige begreper og hendelser. Cappelen Damm uthever viktige begreper i margin, slik elevene enkelt kan finne frem hvor de skal lese for å finne mer informasjon om sentrale begreper. Dette er et hjelpsomt begrep, som også er nyttig dersom man skal svare på repetisjonsoppgavene da man kan lete i margin etter det begrepet, eller hendelsen, repetisjonsoppgaven ber deg repetere. Repeter og forklar oppgavene i Cappelen Damm holder seg stort sett strengt til formelen med å spørre «Hva er x begrep fra kapitlet», samt noen «Forklar disse begrepene: x begreper fra kapitlet». Det er fire av 65 oppgaver jeg fant at i la opp til kritisk tenkning. En av de fire er fra kapitlet «Humanisme og humanetikk», her spørres det: «Hvilke livssynshumanistiske forbund finnes i Norge i da? Hva er likheter og forskjeller?» (Eriksen et al., 2022, s. 274). Her blir elevene bedt om å bearbeide fagstoffet på en måte som gjør at de muligens må ta i bruk ferdigheter fra kritisk tenkning. De blir bedt om å sammenligne ulike forbund og peke på likheter og forskjeller, denne oppgaven kodet jeg som kritisk tenkning i kategorien *Kategorisering*, der det å vise relevante forskjeller og likheter er en sentral del. Denne typen oppgave har som nevnt ikke som formål å fremme kritisk tenkning, det er det andre oppgaver som gjør, og kvaliteten på oppgavene bør heller ikke bedømmes utfra hvorvidt de legger til rette for dette. Jeg beskrev hvordan Aschehougs repetisjonsoppgaver ofte gikk utenfor formelen med «hva er x», Cappelen Damm er i stor grad tro mot denne formelen.

4.1.4.2 Reflekter og diskuter



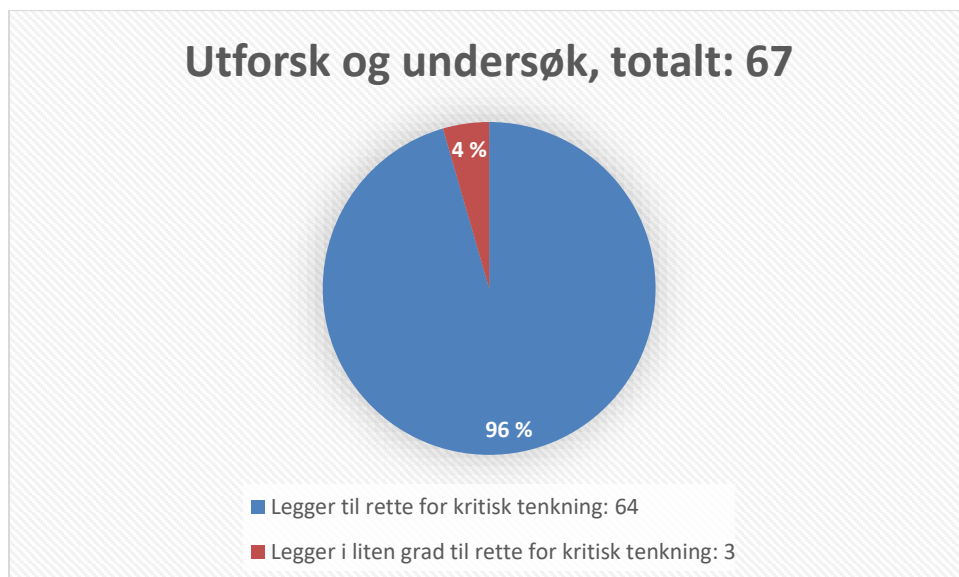
Modell 4.10, Reflekter og diskuter

Reflekter og Diskuter er den oppgavetypen, sammen med *Utforsk og Undersøk*, det er flest av. Det blir ikke forklart generelt om hvordan disse oppgavene skal løses, men fra navnet og noen av oppgaveformuleringene er dette oppgaver elevene skal diskutere enten to og to, i grupper, eller hele klassen sammen. Noen av oppgavene henvender seg til «dere» (eks. Eriksen et al., 2022, s. 52), mens andre oppgaver henvender seg til «Du» (eks Eriksen et al., 52). Flere av disse oppgavene har «diskuter» som kommandoord. Som oversikten over viser, har jeg kodet de aller fleste av disse oppgavene som «legger til rette for kritisk tenkning». Flere av *reflekter og diskuter* oppgavene består av deloppgaver, jeg har ikke kodet disse som separate enheter, noe som gjør at tallet på oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning som jeg har kommet frem til, antakelig er høyere enn det ville vært dersom man inkluderte deloppgavene som separate enheter. Et eksempel på en reflekter og diskuter oppgave kan være spørsmål åtte i kapittelet «Religion i populærkulturen og nyreligiøsitet»:

«Ny religiøsitet blir ofte møtt med sterk kritikk og latterliggjøring. Gi eksempler på kritikk nyreligiøse blir utsatt for, og diskuter hvorfor nyreligiøsitet er utsatt for kritikk. Hva er legitim kritikk, og hva er ikke legitim kritikk? Begrunn. (Eriksen et al, 2022, s. 300).

Denne oppgaven legger opp til flere former for kritisk tenkning, og da jeg kodet denne oppgaven for hvilke former for kritisk tenkning den la til rette for kodet jeg inn: *Kritisk innhente bevis*, da elevene må gi/finne eksempler på kritikk nyreligiøse blir utsatt for, dette blir ikke presentert i kapitelet (Eriksen et al., 2022, s. 277-300), *kategorisering* da elevene må vurdere kritikk etter kriteriene legitim og ikke-legitim, *trekke slutninger*, og *Presentere argumenter* da elevene må ta stilling til hva som er legitim og ikke-legitim kritikk, og begrunne dette. Det er også verdt å påpeke at selv om disse oppgavene kalles «Reflekter og diskuter» at det nesten uten unntak ligger et faglig utenfra perspektiv i bunn. Med dette mener jeg at det sjeldent er elevenes egne erfaringer eller synspunkter elevene skal diskutere, men at spørsmålene ber elevene diskutere fra et utenfra perspektiv, som: «Hva skiller humanisme i religiøse og sekulære livssyn» (Eriksen et al., 2022, s. 274). Dette spørsmålet ber elevene diskutere hvordan man kan skille mellom religiøs og sekulær humanisme, spørsmålet tar ikke utgangspunkt i elevenes egne synspunkter. Et unntak til dette er spørsmålet «Hva er det som gjør mennesket spesielt? Du kan tenke ut fra hva du selv mener, eller ut fra ideer fra ulike filosofer» (Eriksen et al., 2022, s. 274). Her kan elevene legge sine personlige og eksistensielle synspunkter til grunn i diskusjonen (Vestøl, 2022, s. 371).

4.1.4.3 Utforsk og undersøk



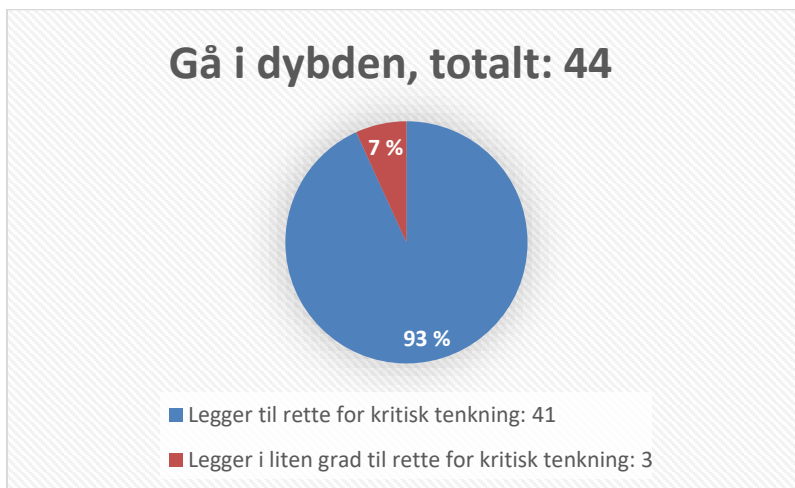
Modell 4.11, «Utforsk og undersøk» kodet for kritisk tenkning

Utforsk og undersøk oppgavene legger i likhet med «Reflekter og diskuter» i stor grad til rette for kritisk tenkning, jeg kodet 64 av 67 av denne oppgave typen som at det la til rette for en eller flere av Faciones kategorier for kritisk tenkning. I «Utforsk og forklar» oppgavene blir elevene ofte bedt om å finne ut mer, eller drøfte, stoff som er presentert i kapitlene. Eksempel på en slik oppgave som på en god måte legger til rette for kritisk tenkning er fra første kapitel, «Religion, livssyn og etikk» (Eriksen et al., 2022, s. 5-53).

«Søk opp en religion på internett. Hvor mange treff får du? Hvilke av kildene tenker du at vi kan stole på? Hvordan kan vi vite om en kilde er riktig eller ikke? Er kildene fra et innenfra-perspektiv eller et utenfra-perspektiv?». (Eriksen et al., 2022, s. 53)

Her blir elevene nødt til å ta i bruk faglige begreper, innenfra- og utenfra-perspektiv, for å bedømme kilder. Som jeg nevnte når jeg gikk gjennom noen av de religionsdidaktiske valgene i denne boka, blir det i dette kapitlet presentert noen «verktøy». Dette er analytiske redskaper i form av spørsmål eller skjemaer som elevene blir oppfordret til å anvende når de søker informasjon eller kunnskap om religion. Ett av disse er en liste spørsmål man kan stille når man skal vurdere kilder om religion og etikk (Eriksen et al., 2022, s. 34). I «Utforsk og undersøk» spørsmålet kan elevene anvende disse verktøyene, både om vurdering av kilder og om ulike perspektiver. Kanskje hadde det i denne oppgaven vært fint med en påminnelse om disse, slik Aschehoug gjør ved noen få anledninger (F.eks. Eidhamar et al., 2022, s. slik at elevene kanskje i større grad tar i bruk de analytiske redskapene. Men oppgaven legger i stor grad til rette for at elevene får ta i bruk og øve opp ferdigheter i kritisk tenkning, som å *vurdere påstander*, som blant annet handler om å gjenkjenne faktorer for å avgjøre om en kilde er troverdig eller ikke, og i forlengelsen vurdere i hvor stor grad man kan stole på informasjonen er til å stole på (Facione, 1990, s. 10). Flere av disse oppgavene ber elevene finne ut mer informasjon om et tema utover det som presenteres i boka, og ofte med tilleggsoppgaver, eller spørsmål, som ber elevene bearbeide det de har funnet.

4.1.4.4 Gå i dybden



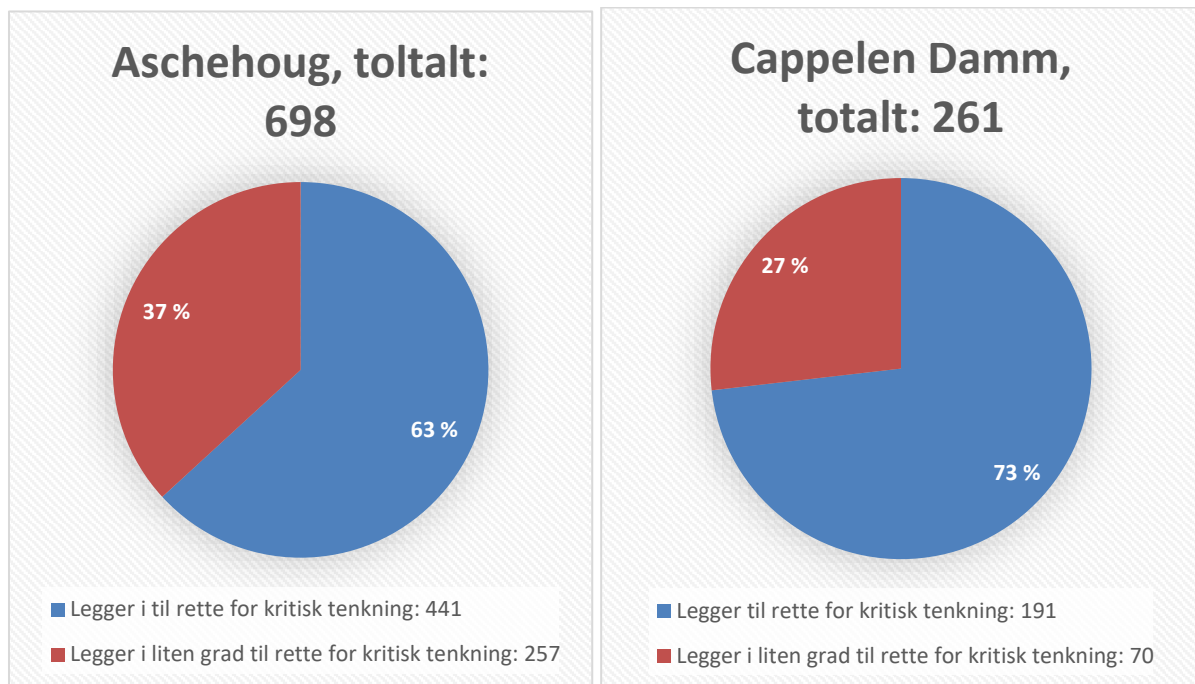
Modell 4.12, «Gå i dybden», Cappelen Damm, kodet for kritisk tenkning.

«Gå i dybden» oppgavene legger også, som «Reflekter og diskuter», «Utforsk og undersøk», og «Gå i dybden», i stor grad til rette for kritisk tenkning, 41 av 44 oppgaver slik jeg har kodet det. Det er liten kvalitativ forskjell på «Gå i dybden» og «Utforsk og undersøk», med det mener jeg at det ville vært vanskelig å bli presentert med en oppgave for så å avgjøre om det er en «Gå i dybden» eller en «Utforsk og undersøk» oppgave. En forskjell er at noen av «Gå i dybden oppgavene» kan være litt mer omfattende, som oppgave 20 til kapittelet Islam: «Hør på sangene «Like that» (2017) og «My Girls rock» (2018) av Alia Sharrief, og undersøk hvilke holdninger til musikk, islam, hudfarge og feminitet som kommer fram. Les også gjerne om «The hijab chronicles», av Sharrief» (Eriksen et al., 2022, s. 181). Det er mulig at «Gå i dybden» oppgavene er et forsøk på å komme fokuset på «Dybdelæring» i møte (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet skriver blant annet om dybdelæring: «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). «Gå i dybden» oppgavene til Cappelen Damm, legger etter det jeg har funnet i stor grad til rette for at elevene kan utvikle evnen til kritisk tenkning, «gode holdninger» har jeg ikke analysert hvorvidt oppgavene legger til rette for.

4.2 I hvor stor grad legger lærebøkene til rette for kritisk tenkning

Jeg har nå presentert de ulike oppgavetyperne i hver av lærebøkene, med eksempler som viser typiske oppgaver, og hvordan jeg har vurdert om de legger til rette for kritisk tenkning. Jeg

har også presentert funnene jeg har gjort knyttet til hver oppgavetype om hvorvidt de legger til rette for kritisk tenkning. Under er et diagram med en sammenfatning av funnene.

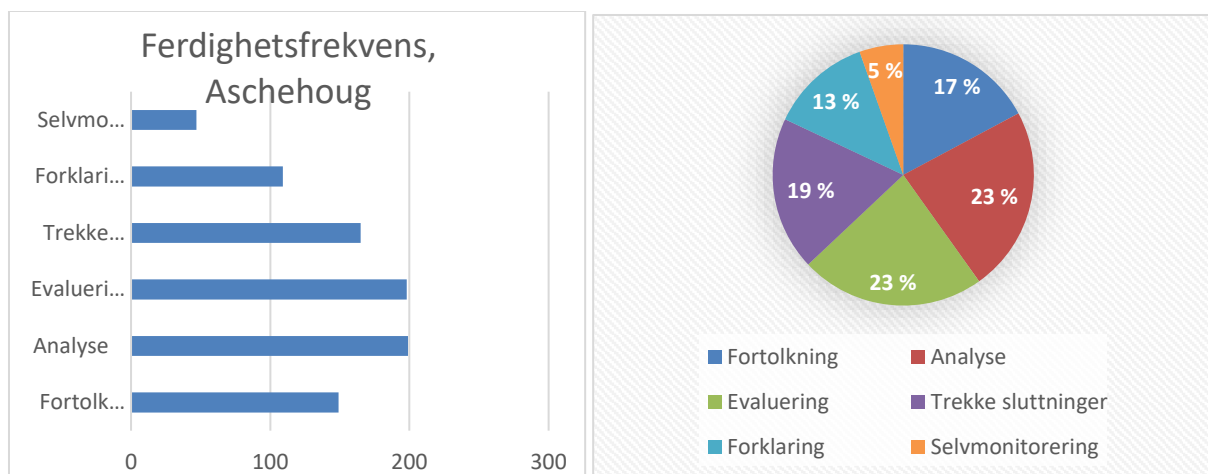


Modell 4.13, Aschehoug og 4.14, Cappelen Damm

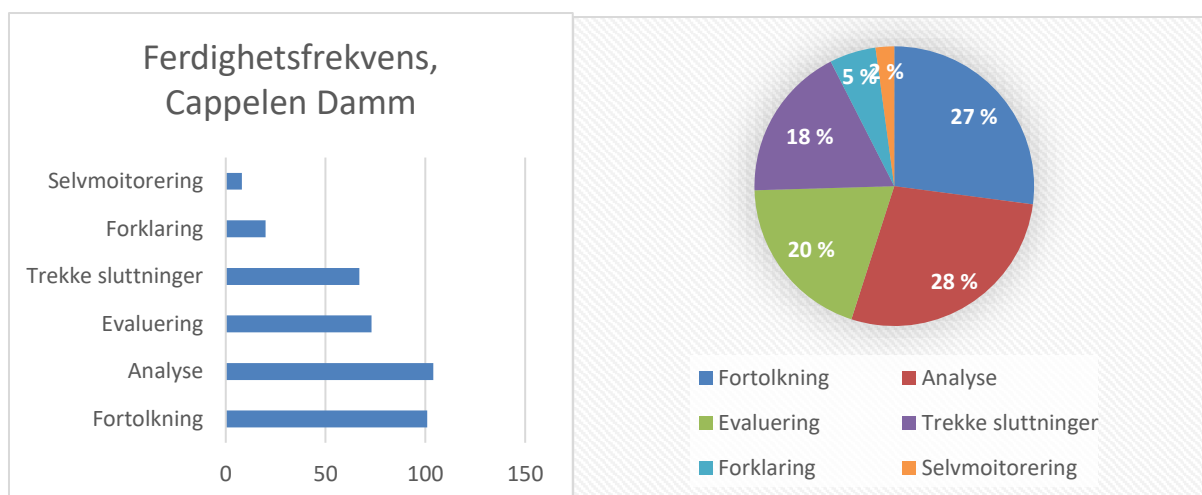
Forskningsspørsmålet er altså: I hvor stor grad legger lærebøker i Religion og Etikk til rette for kritisk tenkning? Som jeg sa innledningsvis, er dette et spørsmål det er vanskelig å legge ned objektive kriterier for å svare på. Diagrammene ovenfor er en sammenslåing av dataene jeg presenterte knyttet til hver oppgavetype i hver av bøkene. De viser andelen oppgaver jeg vurderte til å legge til rette for en eller flere av Faciones kjerneferdigheter i kritisk tenkning (1990). Denne analysen, av hvorvidt elevoppgavene legger til rette for kritisk tenkning, bidrar med et oversiktsbilde av lærebøkene. I Aschehoug (Eidhamar et al., 2022) legger 441 av totalt 698 elevoppgaver av alle typer til rette for kritisk tenkning, som tilsvarer 63%, som også vil si at det bare er 37 prosent som ikke gjør det. I disse talene er også inkludert 296 repetisjonsspørsmål, disse har som tidligere diskutert ett annet formål enn kritisk tenkning og det er ikke overraskende at de i liten grad krever at elevene anvender de kritiske ferdighetene for å svare på dem. Dersom vi ser på elevoppgavene, men utelukker repetisjonsspørsmålene, finner vi at 90 prosent av oppgavene la til rette for minst en av Faciones seks kjerneferdigheter (1990). I Cappelen Damm ser vi lignende fordelinger, alle elevoppgaver medregnet legger 73 prosent av oppgavene til rette for en eller flere av Faciones

kjerneferdigheter som jeg har kodet etter. Sammenlignet med Aschehoug (Eidhamar et al.,2022) er det i Cappelen Damm vesentlig færre oppgaver. Fjerner vi «Repetere og forklar» spørsmålene i Cappelen Damm ser finner vi at 95% av de resterende oppgavene ble kodet som at de legger til rette for kritisk tenkning. Som nevnt i metodekapittelet har jeg ved tvilstilfeller vurdert oppgavene som at de legger til rette for tenkning, noe som kan være med å bidra til at andelen oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning er så høy. En annen faktor er at Faciones kjerneferdigheter i kritisk tenkning omfatter et bredt spenn av ulike tankeaktiviteter, en oppgave slik jeg har kodet det kun må legge til rette for en av dem. Jeg vil argumentere for at disse tallene kan brukes til å drøfte i hvor stor grad lærebøker i religion og etikk legger til rette for kritisk tenkning, selv om andelen kanskje er høyere enn det man ville funnet dersom man la ned andre kriterier for kodingen. Andelen tvilstilfeller, som ville påvirket funnene dersom jeg hadde vurdert «strengere» utgjør en liten andel av oppgavene.

4.3 Hvilke former for kritisk tenkning legges det til rette for i lærebøker for Religion og Etikk?



Modell 4.15 og 4.16, Kritisk tenkning ferdighetsfrekvens, Aschehoug



Modell 4.17 og 4.18, Kritisk tenkning ferdighetsfrekvens, Cappelen Damm

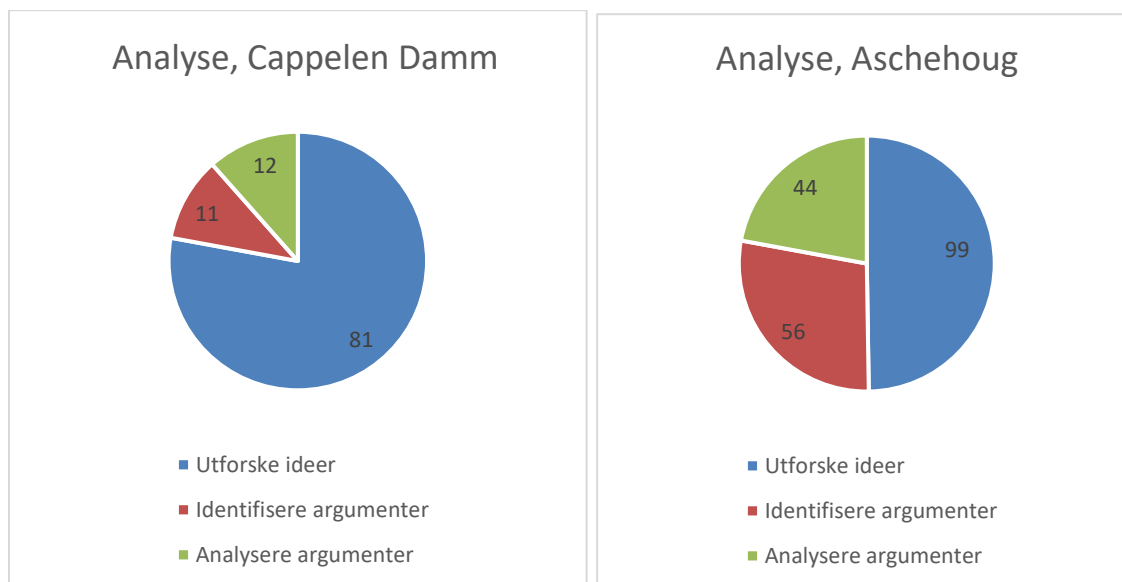
Problemstillingen jeg ønsker å besvare er: I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget *Religion og Etikk* til rette for gjennom elevoppgaver? Her skal vise funnene mine knyttet til det andre forskningsspørsmålet mitt: Hvilke former for kritisk tenkning legges det til rette for i lærebøker i religion og etikk? Modellene over representerer funnene mine knyttet til dette spørsmålet, men de taler ikke for seg selv, og skal herunder utdypes. Kakediagrammene på høyrehånd viser fordelingen, oppgitt i prosent, for fordelingen av de ulike kjerneferdighetene tilknyttet hver av lærebøkene. Stolpediagrammene viser hvor mange ganger jeg har funnet og kodet inn hver av kjerneferdighetene. Disse gir et oversiktsbilde av funnene, men viser ikke fordelingen eller frekvensen av underkategorier. I det følgende vil jeg gå gjennom hver av Faciones kjerneferdigheter (1990), og vise funnene mine knyttet til hver av dem, med tilhørende underferdighet.

4.3.1 Oppsummerende oversikt

Som diagrammene over viser er det ganske jevn fordeling av ferdighetene: *Fortolkning*, *Analyse*, *Evaluering*, og *Trekke sluttninger* i begge lærebøkene. To av ferdighetene skiller seg ut som lite fremtredende, *Forklaring* og *Selvmonitorering*, der *Selvmonitorering* er den ferdigheten det legges klart minst til rette for. I Aschehoug (Eidhamar et al., 2022) er det ferdighetene *Analyse*, og *Evaluering* som er ferdighetene det legges til rette for med høyest frekvens, mens det i Cappelen Damm (Eriksen et al., 2022) er *Forklaring* og *Analyse* med høyest forekomst.

4.3.1.1 Kjerneferdigheten Analyse

Analyse er den kjerneferdigheten det i størst grad legges til rette for i både Aschehoug og Cappelen Damm. *Analyse* deles inn i tre underkategorier: *Utforske ideer*, *Vurdere viktighet*, og *forstå mening*. I begge lærebøker er det underferdigheten utforske ideer som utgjør hovedvekten av *Analyse*.



Modell 4.19, Cappelen Damm og 4.20, Aschehoug

Utforske ideer handler blant annet om å sammenligne ulike ideer, konsepter eller utsagn, og om å definere abstrakte konsepter (Facione, 1990, s. 9). Oppgaver der elevene blir bedt om å sammenlikne blant annet religioner, tekster, religiøse retninger og etiske modeller er veldige vanlige i begge læremidler. Eksempelvis «Sammenlikn menneskesynet i kristendom med mennesket synet i andre religioner, som for eksempel hinduismen, buddhismen eller en annen valgfri religion. Hva er likt og ulikt? Hvor kommer likhetene og forskjellene fra?» (Eriksen et al., 2022, s. 141). Andreassen skriver at sammenligning er blitt vanlig i norsk religionsundervisning, og at dette bygger på et religionsvitenskapelig perspektiv (2018, s. 128–129), og som jeg viste i teorikapittelet anser Andreassen det faglige utenfraperspektivet som religionsvitenskapens perspektiv.

Både Aschehoug (Eidhamar et al., 2022, s. 345) og Cappelen Damm (Eriksen et al., 2022, s.38) har egne skjemaer for kritisk tenkning, som kan anvendes som analyseverktøy. Andreassen argumenterer for at måten sammenligning blir gjort på er av betydning (2018, s.

131–132). Dersom sammenligningen går ut på å peke på likheter mellom religioner er det en fare for religionisme, et begrep jeg viser til i teorikapittelet som handler om en generell positiv grunnholdning til religion, og det det kan fort blir en normativ vurdering som «egentlig god» (Andreassen, 2018, s. 131). Dersom oppgaven går ut på å peke på forskjeller mellom religionene, kan det fort oppstå en *oss* mot *dem* logikk, der man sammenligner *andre* religioner opp mot kristendommen *oss* (Andreassen, 2018, s. 131). Oppgaven fra eksempelet over ber elevene sammenligne menneskesynet i kristendommen opp mot andre religioners, denne oppgaven forekommer etter et kapittel om kristendom og andre sammenlikningsoppgaver tar ikke et slikt utgangspunkt. Begge lærebøker bruker kommandoordet *sammenlign* når det skal sammenlignes på tvers av religioner. Den andre oppgavetyper i underkategorien *utforske ideer* handler om å definere abstrakte konsepter. «Hva vil det si å være norsk?» (Eidhamar et al., 2022, s. 290) er eksempel på en slik oppgave, som ber elevene definere et abstrakt konsept.

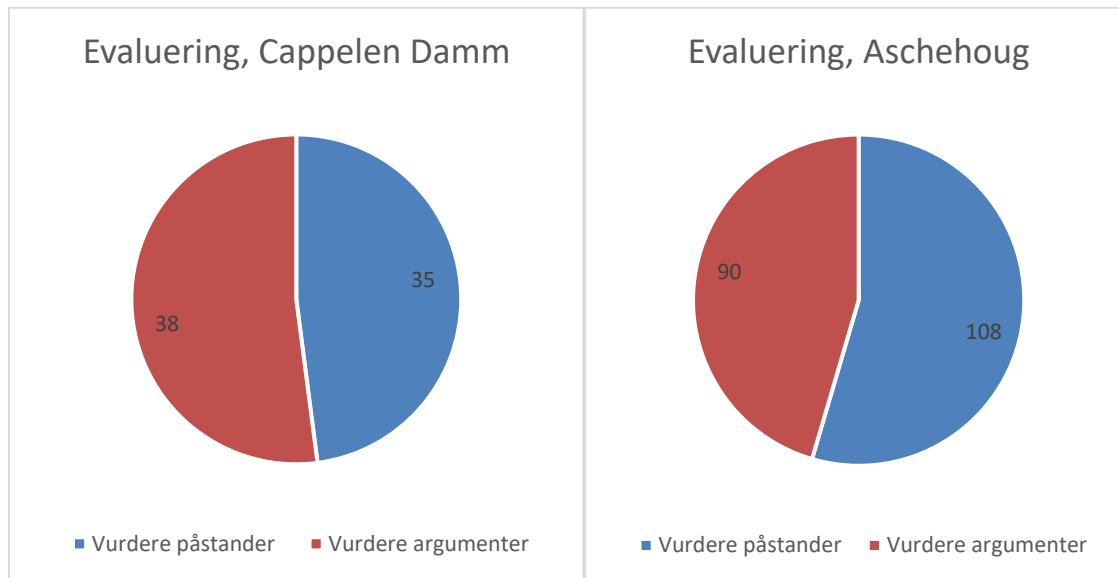
De andre underkategoriene i *analyse* er *identifisere argumenter* og *analyser argumenter*. Disse ferdighetene utgjør en større del av *analyse* oppgavene i Aschehoug enn i Cappelen Damm. «Tekstutdragene» og «Skråblikkene» i Aschehoug er en viktig kilde til arbeid med disse ferdighetene i Aschehoug, disse presenterer ofte tekster eller synspunkter, hvor elevene blir bedt om å analysere det som står. Et eksempel på dette er i et skråblikk hvor Greta Thunbergs tale på FNs klimakonferanse blir sitert, elevene blir så bedt om å forsøke å se hvilke etiske argumenter hun benytter (Eidhamar et al., 2022, s. 136). En oppgave som viser begge underferdighetene *identifisere-* og *analyser argumenter* finner vi i en «Utforsk og undersøk» oppgave i Cappelen Damm:

Hvordan er abortlovgivningen i Norge? Hvilke argumenter finner du på begge sider av abortdebatten? Hva slags argumentasjon brukes? Finn eksempler på andre lands abortlovgivning. Hva slags argumentasjon brukes her? (Eriksen et al., 2022, s. 359).

Denne oppgaven er et eksempel på en oppgave som det Jøsok og Elvebakk etterlyser i *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (Ferrer et. al, 2019, s. 66), en oppgave som trener eleven i elementer i kritisk tenkning, samtidig som det kobles tett opp mot innholdet i faget. Å be elevene identifisere og analysere *argumenter* er en form for eksplisitt arbeid med kritisk tenkning

jamfør Ferrer et al. (2019, s.15). I eksempelet over er disse ferdighetene også tett knyttet opp mot faginnhold, i dette tilfellet etikk.

4.3.1.2 Kjerneferdigheten evaluering



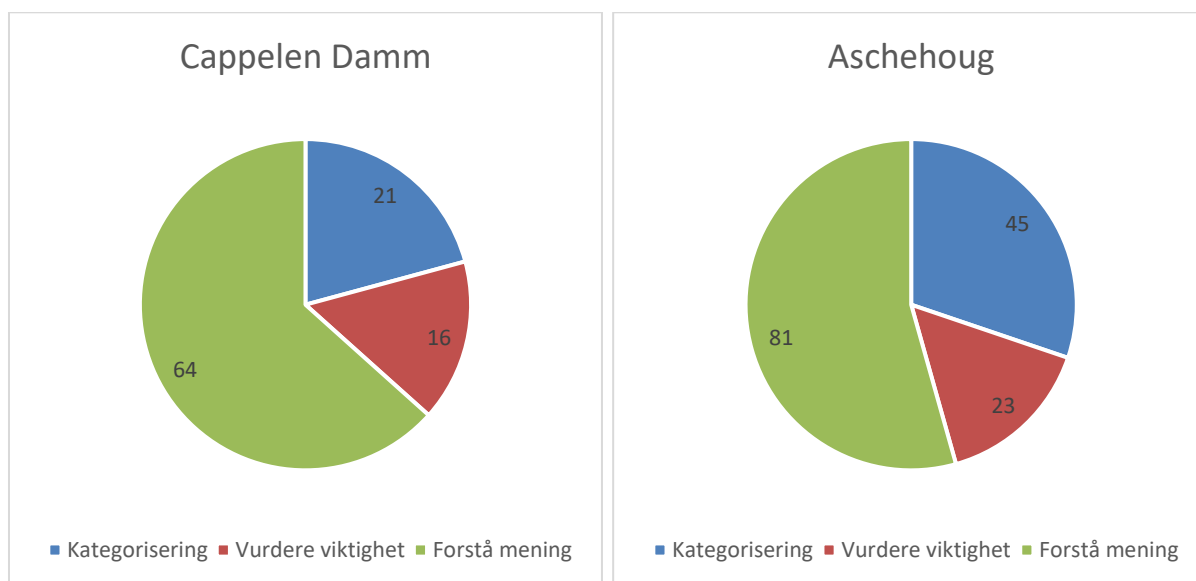
Modell 4.21, Cappelen Damm og 4.22, Aschehoug

Kjerneferdigheten evaluering handler om å vurdere påstander og argumenter, og er godt representert i begge lærebøker. Underferdigheten *Evaluere påstander* handler i stor grad om å vurdere kredibilitet, både til kilder og til påstander. Børhaug skriver at kildekritikk ofte er det som forbindes med kritisk tenkning både av lærere og elever (Børhaug, 2017). Kildekritikk tematiseres av begge lærebøker, som vist i gjennomgangen av oppgavetyperne. Det er ikke en direkte sammenheng mellom å bruke kilder, og å vurdere dem. Oppgaver som ber elever lete etter informasjon på nett eller andre steder, men uten at det henvises til kildekritikk på noe vis er ikke kodet som *evaluere påstander*, men heller *kritisk innhente bevis*. Å vurdere kilder, og å finne informasjon om noe er to forskjellige ferdigheter, men som selvsagt henger sammen. Flere av oppgavene i begge læremidlene legger til rette for det som kan betegnes som fagspesifikk kildekritikk (Aukland, 2019, s. 114). Elevene bes om å vurdere hvilke perspektiv en kilde har, med utgangspunkt i utenfra – innenfra dikotomien som er sentral i religionsdidaktikken (Eidhamar et al., 2019). Som nevnt i oppgavegjennomgangen, er det i Aschehoug, flere fordypningsoppgaver, læringsstrategier og refleksjonsspørsmål som ber elevene vurdere læreboka selv som kilde. Elevene bes se etter, og vurdere om det er mangler eller skjeve fremstillinger i læreboka, dette kan bidra til å motvirke den utfordringen Blikstad-

Balas peker på: «En utfordring knyttet til kombinasjonen av arbeidsoppgaver og lærebok, er at elever ser ut til aldri å stille kritisk spørsmål ved det som står i en lærebok.» (Blikstad-Balas, 2014, s. 6). Cappelen Damm legger seg ikke på samme måte åpen for kritikk i form av oppgaver som handler om vurdering av læreboka, like fullt tematiseres det faktum at læreboka er en kilde, på lik linje som andre kilder, i et avsnitt som omhandler kilder i religion og som tematiserer kildekritikk (Eriksen et al., 2022, s. 33).

Den andre underferdigheten i *evaluering, å vurdere argumenter* handler blant annet om å vurdere styrken i argumenter eller påstander. Dette kan være en påstand eller et argument eleven bes vurdere. Også her er «skråblikkene» og «tekstutdragene» i Aschehoug gode ressurser til arbeid med ferdigheter i kritisk tenkning. Skråblikket med tittelen «Kjemisk framstilte religiøse opplevelser» er et godt eksempel, her presenteres det ulike eksempler og syn på hvordan rus og religiøse opplevelser henger sammen, som nattverd i kristendom, psykedeliske stoffer tatt i bruk av urbefolkning, og om skepsis og interesse for dette. Et av spørsmålene elevene får er: «Kan religiøse opplevelser deles i kategorier som ekte og falske alt etter måten de er oppnådd på? (Eidhamar et al., 2022, s. 71). Dette spørsmålet, og spørsmål som ligner er stilt i begge lærebøkene, elevene bes ikke direkte om å vurdere argumentene, men får et spørsmål som forutsetter eller forventer at de har gjort det. Elevene blir altså presentert med argumenter, og må ta stilling til et spørsmål som har argumentene med som premisser. Underkategoriene *vurdere argumenter*, og *konkludere* sammenfaller ofte i elevoppgavene i lærebøkene, særlig i Aschehoug hvor elevene blir bedt om å ta stilling og begrunne sin stillingstakning i møte med argumentasjon.

4.3.1.3 Kjerneferdigheten *Fortolkning*



Modell 4.23, *Cappelen Damm* og 4.24, *Aschehoug*

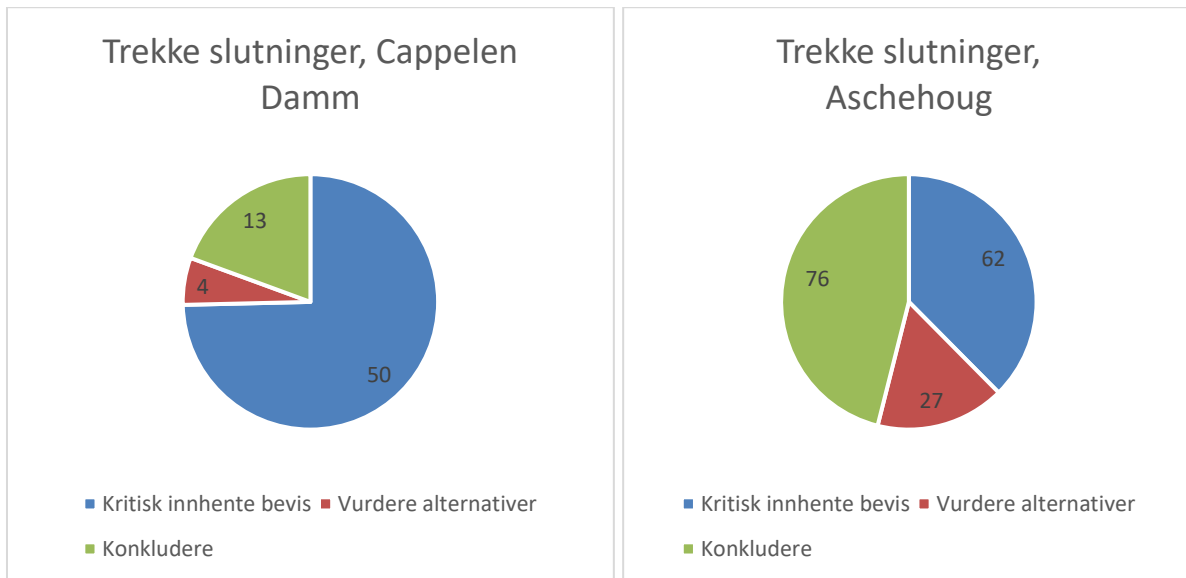
Kjerneferdigheten *fortolkning* deles inn i underkategoriene: *Kategorisering*, *Vurdere viktighet*, og *Forstå mening*. Det er en betydelig andel oppgaver i begge læremidler som legger til rette for fortolkning, men det utgjør en større andel i Cappelen Damm hvor det er den ferdigheten som fremkommer oftest, sammen med *Analyse*. I Aschehoug er dette den formen for kritisk tenkning det legges til rette for kritisk tenkning i, som forekommer tredje hyppigst. I begge læremidler er det underkategorien *Forstå mening* som er den vanligste formen for *Fortolkning*. Oppsummert handler *Forstå mening* handler om å kunne forstå innholdet i det som kommuniseres eller presenteres (Facione, 1990, s. 8). Jeg har kodet oppgaver som ber elevene forklare det de har lest, omformulere innhold med egne ord eller beskrive hvordan de forstår noe som oppgaver som legger til rette for underkategorien *forstå mening*. Et eksempel på en slik oppgave i Aschehoug er fra et skråblikk som omhandler psykologen Jordan Peterson, her presenteres hans syn på hvordan myter, religion og verdier henger sammen og hvordan han er bekymret for at grunnlaget for verdiene forsvinner dersom religionene skulle forsvinne. (Eidhamar et al., 2022, s. 157). Elevene får så oppgaven: «Forklar med egne ord hvorfor Peterson er bekymret for verdiene våre hvis religion forsvinner. (Eidhamar et al., 2022, s. 157). Det relative fåtallet av repetisjonsoppgaver i begge lærebøker som legger til rette for kritisk tenkning, er nesten utelukkende av typen *Forstå*

mening, med kommandoord som «Hva mener vi med?» (f.eks. Eriksen et al., 2022, s. 300), eller «Forklar med egne ord» (f.eks. Eidhamar et al., 2022, s. 39).

Kategorisering og vurdere viktighet

Oppgave 5, s. 40 = kategorisering

4.3.1.4 Kjerneferdigheten Trekke slutninger



Modell 4.25, Cappelen Damm og 4.26, Aschehoug

Trekke slutninger er inndelt i underferdighetene *Kritisk innhente bevis*, *Vurdere alternativer*, og *Konkludere*. Oversiktsdiagrammet over fordelingen av de ulike kjerneferdighetene viser at *Trekke slutninger* utgjør en omtrentlig like stor andel i begge lærebøker. Diagrammene over viser allikevel en stor forskjell i hvordan det legges til rette for arbeid med denne ferdigheten. I Cappelen Damm ser vi at underferdigheten *Kritisk innhente bevis* utgjør tre- fjerdedeler av oppgavene kodet som *Trekke slutninger*. I Aschehoug ser vi at det er jevnere fordeling mellom ferdighetene *Kritisk innhente bevis*, og *konkludere*. I begge lærebøker er *vurdere alternativer* den underkategorien det i minst grad legges til rette for.

Kritisk innhente bevis handler som sagt om å vurdere hva som er, og søke etter, relevant informasjon. Her er det en sammenheng med under ferdigheten *Vurdere påstander* som relateres til kildekritikk. I Cappelen Damm (Eriksen et al., 2022) er en god del av oppgavene som legger til rette for *Kritisk innhente bevis* av typen «Gå i dybden» her blir elevene gjerne

gitt et fenomen eller tema de skal finne ut informasjon, som regel uten pekepinner på hvor de kan finne informasjon om dette. «Undersøk hva en konspirasjonsteori er, og finn eksempler på konspirasjonsteorier. Diskuter likheter og forskjeller i en filosofisk og en konspirasjonsteoretisk tilnærming til virkeligheten» (Eriksen et al., 2022, s. 331). Her får elevene en oppgave som går ut på å finne ut mer informasjon om noe, med eksempler. *Kritisk innhente bevis* handler blant annet om å planlegge å gjennomføre søk etter relevant informasjon (Facione, 1990, s. 10) I oppgaven jeg siterte tar læreboka en «hands-off» tilnærming til å foreslå hvor elevene kan begynne å lete, på den måten kan man si at elevene må formulere denne planen selv, og får på gjennom dette trening i kritisk tenkning. Blikstad-Balas skriver om digitale ressurser, og presenterer funn som viser at elevene anser Wikipedia, og «Google» som sentral kilde til faginformatjon (2014, s. 8). Dersom manglende veiledning fra lærebøkene om hvor man kan søke etter informasjon fører til at elevene googler problemstillingen, og kikker etter informasjon på første wikipedia side, kan man argumentere for at disse oppgavene ikke bidrar til å skjerpe elevenes kritiske sans. På den andre siden, som en «Gå i dybden» oppgave fra samme kapittel er et eksempel på, kan forslag til hvor elevene kan finne informasjon om et tema være som en støttekrykke, der elevene ikke får oppøvd denne ferdigheten selv: «Les mer om menneskesynet i buddhisme, for eksempel i Torkel Brekkes *Hva er buddhisme?*. Undersøk buddhismens skhanda-teori nærmere.» (Eriksen et al., 2022, s. 331). Her blir elevene henvist til en god religionsvitenskapelig kilde for å finne mer informasjon. Elevene får ikke aktivt formulere en strategi for å finne informasjon selv, men en god strategi blir formulert for dem. Facione (1990), s. 19) skriver at modellering av ferdigheter innen kritisk tenkning er en viktig og effektiv del av å lære bort god kritisk tenkning. Begge type oppgaver blir gitt i begge bøker, altså at elevene blir bedt om å finne informasjon om noe uten videre veiledning, og at det foreslås gode kilder for å finne relevant informasjon. I tillegg tematiseres kilder og informasjon om religioner i egne avsnitt. Ferrer et al. (2019, s. 15), samt Facione (1990) anbefaler en eksplisitt tilnærming til opplæring i kritisk tenkning, i så måte kunne forslag til fremgangsmåte, eller påminnelser om hvordan man skal søke etter informasjon om religioner vert fordelaktig, slik som ved eksempelet fra Cappelen Damm som handlet om kilder jeg siterte i delen som omhandler *Evaluering*.

Underferdigheten *konkludere* forekommer relativt sjeldent i Cappelen Damm, mens den er langt mer fremtredende i Aschehoug. Dette kan knyttes til flere ting, for det første er det langt flere elevoppgaver i Aschehoug enn i Cappelen Damms lærebok, en annen forklaring er den

religionsdidaktiske tilnærmingen Eidhamar argumenterer for: *perspektivmangfoldsmodellen* (2019, s. 33), der det *faglige innenfraperspektivet* blir løftet frem som sentralt, i tillegg til vektleggingen av det personlig eksistensielle som fremkommer i flere oppgaver og som tematiseres i forordet i Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022, s. 5). Elvene blir i større grad i Aschehoug enn i Cappelen Damm bedt om å ta stilling og konkludere. Et eksempel på dette er fra «Tekstutdraget» fra s. 91, med overskriften «Kategorisk tvil og sikker viten», her presenteres Descartes fremgangsmåte og konklusjon for «cogito ergo sum», elvene får så spørsmålet: «Hva tenker du om konklusjonen Descartes ender opp med: Er det virkelig slik at vi kan tvile på alt, eller blir dette en kunstig tilnærming?» (Eidhamar et al., 2022, s. 91). Elevene blir bedt om å ta stilling til et filosofisk spørsmål, etter å ha blitt presentert med argumentasjon som forsvarer ett syn. Det er langt færre oppgaver i Cappelen Damm som på lignende måter legger til rette for elevenes stillingtaking og konkludering. En kilde til spørsmål som ber elevene konkludere er refleksjonsspørsmålene, som forekommer sporadisk i teksten i begge lærebøker. Som vist i analysen av første forskningsspørsmål, er det langt færre refleksjonsspørsmål til teksten i Cappelen Damm, totalt 18, enn i Aschehoug hvor det er 92. Et eksempel på et slikt refleksjonsspørsmål finner vi i kapittelet filosofi i Cappelen Damm, hvor de fleste av disse refleksjonsspørsmålene er konsentrert: «Vil du si at forståelsen av virkeligheten starter med tankene dine, altså fornuften? Eller starter den med det du sanser, det du for eksempel ser og hører?» (Eriksen et al., 312). Dette ligner spørsmålstyper vi finner mange av i Aschehoug, som for eksempel «Er kropp og sjel to sider av samme sak, eller adskilte størrelser?» (Eidhamar et al., 2022, s. 92). Et viktig moment med *Konkludere* hos Facione (1990, s. 11) er at konklusjonen må baseres på noe, det er ikke slik at dersom eleven får et slikt spørsmål isolert og uten kontekst at det nødvendigvis legger til rette for kritisk tenkning, da skytes det kun fra hofta. I begge lærebøkene forekommer refleksjonsspørsmål som ber elevene konkludere, i en kontekst hvor ulike perspektiver eller argumenter er blitt presentert, og elevene blir bedt om å konkludere ut fra dette.

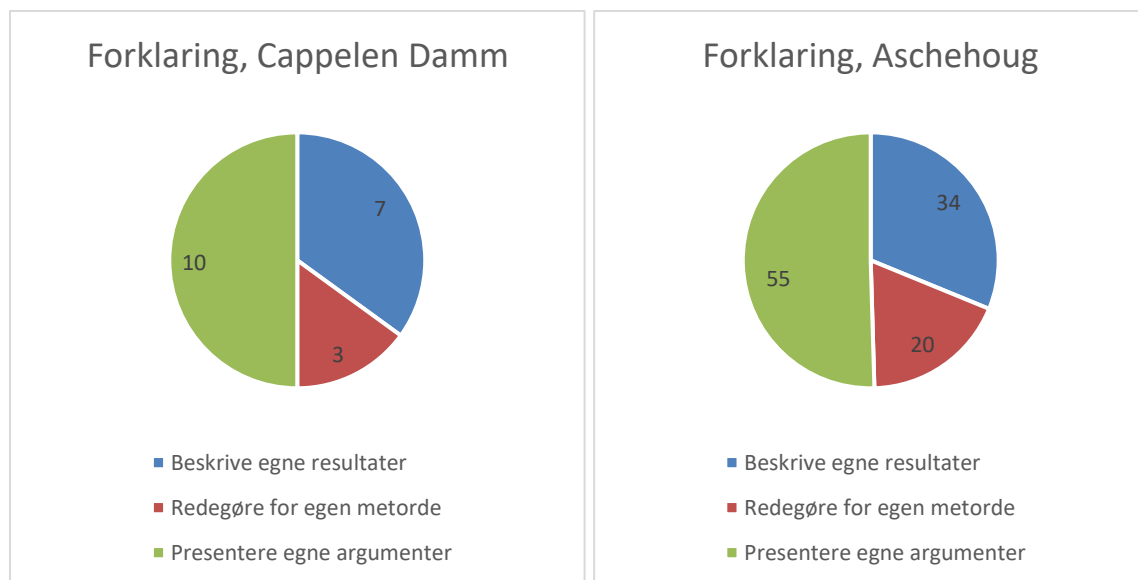
Underferdigheten *vurdere alternativer* legges det i mindre grad til rette for i begge lærebøkene, fire ganger i Cappelen Damm, og 27 ganger i Aschehoug. Denne underferdigheten handler blant annet om å danne hypoteser om mulige utfall av ulike tilnærminger eller handlingsmåter, og det er muligens ikke så overaskende at oppgaver i lærebøker for religion og etikk ikke renner over av slike oppgaver. Det er allikevel noen slike oppgaver, særlig i kapitlene om etikk, hvor elevene blir bedt om å tenke ut konsekvensene av

ulike tilnæringer. Et eksempel på en slik oppgave fremkommer i kapitlet om etikk i Cappelen Damm.

Hva ville du gjort om du opplevde at en barndomsvenn plutselig sluttet å være med andre, og begynte å poste ekstreme og rare meninger på sosiale medier? Se situasjonen ut fra de ulike etiske teoriene. (Eriksen et al., 2022, s. 358)

Også her ser vi hvordan faginnhold kombineres med øvelse i kritisk tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 15). Elevene blir bedt om å se en situasjon med utgangspunkt i forskjellige etiske teorier som den har blitt presentert med. Ferrer et al. diskusjonen av hva kritisk tenkning er, snakker om hvordan det ikke er mulig å tenke kritisk uten å ha noe å tenke på (2019, s. 15). I oppgaven over er kunnskap en forutsetning for å kunne *vurdere alternativer*. Elevene må i dette tilfellet kjenne til ulike etiske teorier for å kunne bruke sin kritiske sans til å tenke seg til hvordan situasjonen ville sett ut med utgangspunkt i de forskjellige teoriene.

4.3.1.5 Kjerneferdigheten Forklaring



Modell 4.27, Cappelen Damm og 4.28, Aschehoug

Kjerneferdigheten *Forklaring* er en av de kjerneferdighetene som forekommer minst i begge læreverker. *Forklaring* består av underferdighetene *Beskrive egne resultater*, *Redegjøre for egen metode*, og *Presentere egne argumenter* (Facione, 1990, s. 11–12). Som diagrammene over viser er det en veldig lik fordeling av de ulike underkategoriene mellom begge

lærebøker, diagrammet for Aschehoug representerer en større andel koder. *Forklaring* handler om å presentere hvordan man har tenkt, gått frem og argumentert. *Forklaring* henger da nødvendigvis sammen med andre kjerneferdigheter, elevene må velge, og gjennomføre en metode, argumentasjonsrekke eller en undersøkelse, før de kan presentere den. Dette vises også i oppgavene jeg har kodet som at legger til rette for dette, som for eksempel fra Aschehoug i kapittelet «Mennesket i ulike filosofiske tradisjoner»:

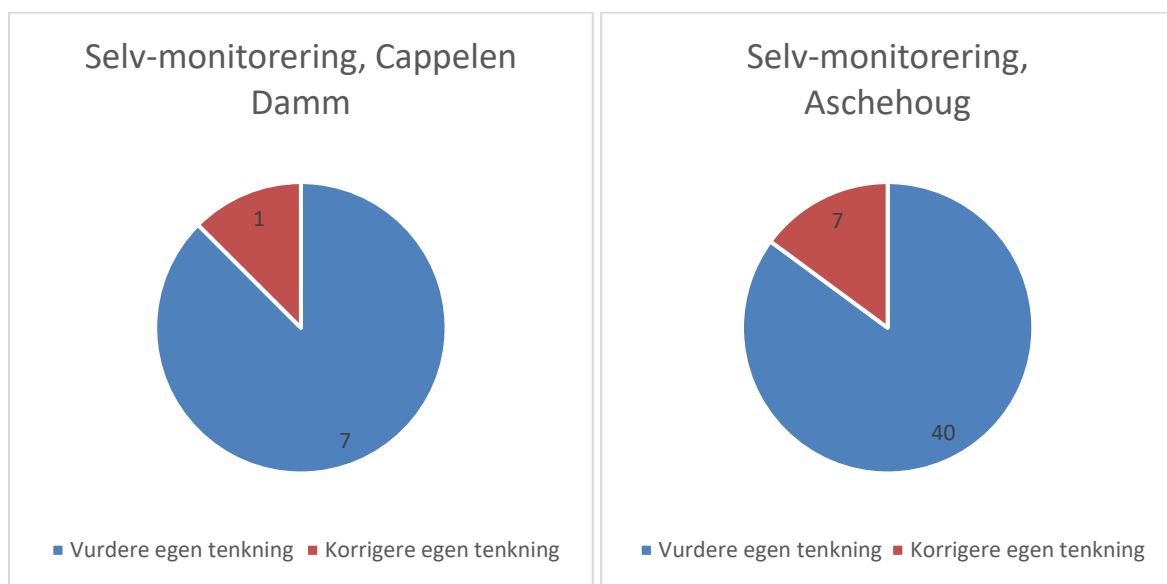
I dag diskuteres anerkjennelse av et tredje juridisk kjønn. a) Finn argumenter som støtter anerkjennelse av et tredje juridisk kjønn. b) Finn argumenter som ikke støtter anerkjennelse av et tredje juridisk kjønn. c) Kunne du tenkt deg en verden der man sluttet å snakke om kjønn og alle ble omtalt som mennesker? Grunngi svaret. Bruk gjerne argumenter fra svarene ovenfor. (Eidhamar et al., 2022, s. 103).

Elevene blir bedt om å finne argumenter fra begge sider i en sak, før den blir bedt om å bruke argumentene den nå har funnet. Kommandoen «Grunngi svaret», gjør at elevene blir nødt til å formulere og presentere både konklusjonen sin, og argumentene som underbygger den. Det kan argumenteres for at nesten samtlige elevoppgaver på en eller annen måte ber elevene beskrive egne resultater, da elevene på et vis gjør dette når de svarer på en hvilken som helst oppgave. Slik jeg forstår Facione, og sånn jeg har valgt å kode oppgavene er det noen kvalitative trekk ved *Forklaring*, og de andre formene for kritisk tenkning, som skiller det fra bare å si hva man mener. Det handler om å på en klar og presis måte presentere hvordan man har tenkt, ikke bare hva man har tenkt (Facione, 1990, s. 11). Både *Beskrive egne resultater*, og *Presentere egne argumenter* er eksemplifisert ved oppgaven over.

Redegjøre for egen metode er den av disse underferdighetene det er færrest av i begge lærebøker. Det er ingen oppgaver som ber elevene gjennomføre forsøk, undersøkelser eller lignende der elevene blir bedt om å reflektere og presentere eget metodevalg, som muligens vil være den mest åpenbare formen for *Redegjøre for egen metode*. Det nærmeste elevene kommer en slik oppgave i Aschehoug er fra et skråblikk med tittelen «Religion som levd liv», hvor elevene får spørsmålene: «1. Hvilke muligheter til å studere religion som levd liv har du der du bor?» (Eidhamar et al., 2022, s. 27), og

«2. Tenk deg at du er på ekskursjon for å observere en religion som du ikke deler livssyn med. Hvilke aktiviteter mener du likevel det kunne være riktig å delta i? Begrunn svarene.» (Eidhamar et al. 2022, s. 27). Elevene skal altså ikke delta selv i et slikt forsøk, jeg anser det likevel som en form for å *Presentere egen metode*, da oppgaven ber elevene reflektere over valg knyttet til gjennomføringen av en hypotetisk undersøkelse, og blir bedt om å grunngi svarene sine. Et annet aspekt ved å *Presentere egen metode*, og som de øvrige kodene representerer, handler om å presentere hvilke kriterier man legger til grunn for en vurdering. I begge bøker presenteres det ulike metoder man kan benytte for å få kunnskap om religion, og det er oppgaver knyttet til sammenlikning og lesing av primærkilder, men det er tilnærmet ingen oppgaver som ber elevene ta i bruk religionsvitenskapelige metoder, og ber dem drøfte hvilke innsikter de kan gi oss, eller å sette ulike metoder opp mot hverandre. Aukland (2019) presenterer *å lære hvordan* som en fruktbar tilnærming i religionsdidaktikken, dette har jeg funnet få eksempler på i elevoppgavene i både Aschehoug Cappelen Damms lærebøker.

4.3.1.6 Selv-monitorering



Modell 4.29, Cappelen Damm og 4.30, Aschehoug

Selv-monitorering er den siste av de seks kjerneferdighetene, og den det legges klart minst til rette for gjennom elevoppgavene. *Selv-monitorering*, handler om å vurdere og reflektere over egen tenkning, metakognisjon, og om å anvende ferdigheter i kritisk tenkning på seg

(Facione, 1990, s. 12). *Selv-monitorering* deles inn i underferdighetene *Vurdere egen tenkning*, og *Korrigere egen tenkning* (Facione, 1990, s.12). *Vurdere egen tenkning* handler om å reflektere over flere aspekter ved egen tenkning, som å vurdere sin egen argumentasjon, gjøre metakognitive vurderinger av egne holdninger og meninger, og vurdere om egen tenkning kan være påvirket av stereotyper, fordommer eller følelser som kan påvirke en objektiv rasjonalitet (Facione, 1990, s. 12). I Aschehoug har jeg kodet forekomst av oppgaver som legger til rette for denne ferdigheten 40 ganger, en av dem er fra en fordypningsoppgave fra kapitlet «Å Studere religioner og livssyn»:

Tenk gjennom hvordan oppveksten din har preget måten du ser verden på i dag. a) Hvem har preget deg mest? b) Tenk gjennom hvordan du reagerer når du får informasjon som strider mot det du mener fra før. Er du åpen for at du kan ha tatt feil? c) Hvem bidrar til å korrigere ditt syn på verden? (Eidhamar et al., 2022, s. 40).

Her bes eleven reflektere over eget verdenssyn, og hva som påvirker det, samt reflektere over hvordan den reagerer i møte med informasjon som strider mot det den allerede tror. Eleven må reflektere rundt egen tenkning og handlingsmønster. For utenom del en om verdenssyn, relaterer ikke denne oppgaven spesifikt til faginnhold i religion og etikk, eller om hvordan man har argumentert eller tenkt i en spesifikk sak, men oppgaven legger til rette for metakognisjon, tenkning over egen tenkning.

I Cappelen Damm forekommer underkategorien *korrigere egen tenkning* en gang. Det er i siste kapittel, «Identitet» med oppgaven: «Har du fordommer mot noen grupper av mennesker som du egentlig ikke kjenner? Hvorfor har du det, tror du? Hvordan kan vi jobbe med slike fordommer, individuelt eller som gruppe?» (Eriksen et al., 2022, s. 384). *Korrigere egen tenkning* kan ikke forekomme uten å ha funnet svakheter, mangler eller feil i egen tenkning ved å først *vurdere egen tenkning* (Facione, 1990, s. 12). *Selv-monitorering* er også tett knyttet til vurdering av egen metode, fordommer og tenkning i arbeid med forskningsarbeid (Facione, 1990, s. 12) Som jeg viste i delen om kjerneferdigheten *Forklaring*, er det få oppgaver som ber elevene ta i bruk for deretter og reflektere over religionsvitenskapelige metoder. Da kan det heller ikke være oppgaver som ber elevene reflektere over, og eventuelt korrigere egen tilnærming og tenkning knyttet til dette.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Problemstillingen i denne masteroppgaven er følgende: I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget *Religion og Etikk* til rette for gjennom elevoppgaver? For å undersøke dette har jeg analysert elevoppgavene i lærebøkene i skolefaget religion og etikk som er kommet etter LK20. Jeg har kodet til sammen 1071 oppgaver for å undersøke forekomsten av oppgaver som legger til rette for kritisk tenning, og hvilke former for kritisk tenkning dette er. I denne drøftingsdelen vil jeg presentere resultatene av analysen, og drøfte dem i lys av ulike teoretiske perspektiver, med mål om å belyse de viktigste funnene som er relevante for problemstillingen, og sette disse inn i en større teoretisk sammenheng. Jeg har delt problemstillingen min inn i to forskningsspørsmål som bidrar til å belyse ulike aspekter ved problemstillingen.

1. *I hvor stor grad legger lærebøker i religion og etikk til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?*

2. *Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for gjennom elevoppgaver?*

5.2 I hvor stor grad legger lærebøker i religion og etikk til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver?

Analysen viser at 441 av 698 oppgaver i Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022) og 191 av 261 oppgaver i Cappelen Damms *Religion og Etikk* (Eriksen et al., 2022) legger til rette for kritisk tenking. Og jeg har funnet at lærebøkene i stor grad legger til rette for kritisk tenkning gjennom elevoppgaver. For å vurdere oppgavene har jeg benyttet meg av Peter Faciones kjerneferdigheter i *Kritisk tenkning* (1990) som teoretisk utgangspunkt. Som nevnt i innledningen og metodekapittelet, er en konklusjon i spørsmålet, i hvor stor grad lærebøkene legger til rette for kritisk tenkning, rent subjektiv, og det er ikke så vidt meg bekjent utviklet teori som jeg kan benytte støtte meg til for å vurdere dette. Jeg har forsøkt å gjøre det empiriske grunnlaget for vurderingen så objektivt og transparent som mulig.

Jøsok og Elvebakk skriver at lærerne savner deloppgaver som øver elevene opp i enkeltelementer i kritisk tenkning, samtidig som det kobles opp mot innholdselementer i faget (2019, s. 66). Videre skriver de at man ikke skal undervurdere læringen som ligger i stille spørsmål. Dette underbygger det Fastvold som skriver om kritisk tenkning og sokratisk samtaleledelse (2014). Fastvold, som tett kobler filosofering og kritisk tenkning, skriver at ikke alle spørsmål er filosofiske (Fastvold, 2014, s. 65). Han skiller mellom empiriske spørsmål, spørsmål som ikke har fasit svar, og spørsmål som fordrer tenkning. Repetisjonsspørsmål som utgjør en god andel av oppgavene i begge lærebøkene, er stort sett av typen empiriske spørsmål. Repetisjonsspørsmålene er empiriske i den forstand at de spør elevene om noe de ikke må filosofere, eller tenke kritisk rundt for å svare på. «Hvor i bibelen kan man lese om Jesu liv?» (Eidhamar et al., 2022, s. 220), «Nevn noen viktige norske bidragsytere for etableringen av humanismen i Norge» (Eriksen et al., 2022, s. 274) er eksempler på slike empiriske spørsmål, som tar for seg viktig faginnhold, men som ikke er egnet for filosofering eller kritisk tenkning rundt. Repetisjonsspørsmålene i begge lærebøker består hovedsakelig slike empiriske spørsmål, samt spørsmål knyttet til definisjoner. Fastvold argumenterer for det arbeidet med å finne en god definisjon er en god inngang til filosofering og kritisk tenkning, slik Sokrates ofte gjorde i samtaler, som «Hva er mot?» (Fastvold, 2014, s. 90–91). På den måten kunne man kanskje si at repetisjonsspørsmålene som ber elevene utsi en definisjon ville kunne gjelde som kritisk tenkning, en forskjell er at elevene i disse tilfellene allerede er blitt presentert med en faglig definisjon, og bes om å gjengi denne, fremfor å være med å utvikle den. God bruk av definisjoner og fagbegreper er en del av de grunnleggende ferdighetene i Religion og etikk faget, og et av kompetansemålene som elevene skal vurderes på (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Definisjoner og fagbegreper er en viktig del religion og etikk faget, repetisjonsoppgavene handler om at elevene skal lære seg disse, ikke å vurdere, reflektere eller diskutere dem som ville vært øvelse i kritisk tenkning.

De øvrige oppgavetyperne legger ofte til rette for kritisk tenkning, og de ulike elementene av dette: *Fortolkning, Analyse, Evaluering, Trekke slutninger, Forklaring, og Selv-monitorering* (Facione, 1990). Jøsok og Elvebakk skriver at oppøving av kritisk tenkning tar tid (2019, s. 66), og Facione argumenterer for at målrettet mengdetrening er det det som skal til for at elevene skal bli gode kritiske tenkere (Facione, 1990, s. 16–17). Fastvold siterer Descartes på at rasjonaliteten er den av menneskelige evner som er mest likelig fordelt (2014, s. 20) Videre

trekker han sammenligningen mellom rasjonalitet og morsmålet. Selv om de aller fleste snakker morsmål lenge før de begynner på skolen er morsmålsundervisning påkrevd, dette er for å øve opp ordforråd og språkferdigheter som man ikke bare lærer av seg selv. Fastvold peker på at det samme gjelder rasjonaliteten, den er jevnt fordelt, men den må oppøves gjennom trening (2014, s. 21).

5.2.1 Det disposisjonelle aspektet ved kritisk tenkning

Selv om elevoppgavene i religion og etikk i stor grad legger til rette for arbeid med kritisk tenkning, er ikke elevoppgavene tilstrekkelige i seg selv. Både Fastvold (2014), Facione (1990), og Jøsok og Elvebakk (2019) peker på både eleven, som selv må gjøre det tunge arbeidet med kritisk tenkning (Fastvold, 2014, s. 21), og på læreren som er avgjørende både i modell og tilrettelegger for god kritisk tenkning. Fastvold skriver at kritisk tenkning er hardt arbeid (2014, s. 28), og Ferrer et al. tegner et bilde av at det er lett å forbli passive mottakere av informasjon i en verden med så overstrømmende informasjonsflyt (2019, s. 14). Facione skriver at en god kritisk tenker faktisk må ta i bruk de kritiske ferdighetene, det holder ikke å mestre de operasjonelle aspektene ved kritisk tenkning dersom de ikke tas i bruk (Facione, 1990, s. 12-13). Antallet elevoppgaver som legger til rette for kritisk tenkning er høyt, særlig i Aschehoug hvor det er et stort antall oppgaver, men også i Cappelen Damm der oppgaver som legger til rette for kritisk tenkning utgjør en stor andel av oppgavene. Dette kan forhåpentligvis gjøre at elevene blir så drillet i kritisk tenkning at det blir en slags «modus operandi» for elevene som arbeider med dem. Her er det samtidig naturlig å trekke frem elevoppgavenes utilstrekkelighet i å fostre kritisk tenkning som aleneforsørgere. Jeg bruker begrepet «legger til rette for» når jeg snakker om kritisk tenkning og elevoppgaver, det er det to grunner til. For det første er det elevene som må gjøre den kritiske tenkningen, i fellesskap eller alene, den kan ikke bli gjort for dem av hverken lærebøker eller lærere. For det andre, er ingen automatikk i at lærebøkene ber elevene løse en oppgave som krever kritisk tenkning for så at kritisk tenkning forekommer i eleven. Lærebøker kan altså bare tilrettelegge for kritisk tenkning, ved å gi elevene analytiske redskaper, gi oppgaver som krever kritisk tenkning for å løses, og ved å presentere elevene for innhold som de kan tenke kritisk rundt.

5.2.2 Kritisk tenkning – mellom to stoler?

Fastvold peker på hvordan kritisk tenkning gjerne har falt mellom to stoler i norsk skole ettersom kritisk tenkning går på tvers av etablerte faggrensener, da det er både et språklig og et

logisk-matematisk aspekt ved kritisk tenkning, og at det på den måten ikke passer rett inn i noen av fagene (2014, s. 21). Elevoppgavene i lærebøkene for religion og etikk får i stor grad med seg begge aspekter. Elevene blir ofte bedt om å systematisk sette opp argumenter, sammenlikne religioner, vurdere påstander, samt å utforske ideer og tolke mening i påstander. Fastvold skriver at rasjonaliteten kan trenes opp på lik linje med andre muskler, dersom skolen klarer å overkomme skillelinjene mellom språkfag og realfag, kanskje ser vi her eksempler på at religionsfaget kan gjøre dette?

5.3 Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for gjennom elevoppgaver?

Problemstillingen, og andre forskningsspørsmålet mitt *Hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker i religion og etikk til rette for gjennom elevoppgaver?* henviser til hvordan det er ulike aspekter ved kritisk tenkning, noe som også gjenspeiles i Faciones seks kjerneferdigheter (1990), samt andre som har forsøkt å klargjøre hva kritisk tenkning er. Gjennomgangen av elevoppgavene i analysen av lærebøkene viser en stor bredde av ulike oppgavetyper og tematikker som kan bidra i å legge til rette for kritisk tenkning. Denne avhandlingen har i all hovedsak tatt for seg det kognitive og operasjonelle aspektet ved kritisk tenkning, men det er også en utbredt litteratur om *kritisk literacy* (f.eks. Freire 1979; Børhaug, 2014; Schjelderup, 2012) *Kritisk literacy* handler i større grad om forståelse av strukturer og mekanismer i samfunnet og å avdekke maktforhold og hvordan individer, grupper og institusjoner står i forhold til hverandre (Jøsok og Elvebakk, 2019, s. 52). Dette tematiseres i lærebøkene og det ville utgjort et interessant utgangspunkt for videre forskning, men det er som nevnt de kognitive og operasjonelle aspektene ved kritisk tenkning som danner utgangspunktet for analysen av temaet.

5.3.1 Fagspesifikke ferdigheter i kritisk tenkning og religionsdidaktikk

Kritisk tenkning innebærer noe normativt ettersom kritisk tenkning settes i sammenheng med standarder og kriterier for hva som er god tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 14). Et spørsmål er da hvorvidt kriteriene for god kritisk tenkning er de samme i ulike sammenhenger, som ulike fag. De teoretiske bidragene jeg har lent meg mest på i denne oppgaven, Fastvold, Ferrer et al., og Facione, argumenterer alle for en mellomposisjon. De anser at det er noen generelle kjennetegn ved kritisk tenkning som er felles på tvers av sammenhenger, men at den kritiske

tenkningen tar form i møte med faginnholdet, og at det er dermed er noen fagspesifikke kriterier for god kritisk tenkning. Et spørsmål som da reiser seg er da, hva de eventuelt fagspesifikke ferdighetene i religion og etikk faget? Dette er det ikke etablert noen enighet om i religionsdidaktikken.

Andreassen (2018) argumenterer for at religionsdidaktikken bør ta utgangspunkt i et faglig utenfra – perspektiv, det han anser som det religionsvitenskapelige perspektivet. Da vil ferdigheter som sammenlikning, kategorisering, analyse og objektivitet være sentrale ferdigheter. At dette er sentrale ferdigheter i religionsfaget gjenspeiles i begge lærebøker. Kjerneferdighetene *analyse* og *fortolkning* utgjør en stor del av oppgavene som legger til rette for kritisk tenkning i begge lærebøker, særlig i Cappelen Damm hvor ferdighetene *analyse* og *fortolkning* utgjør 55 prosent av den totale andelen ferdigheter jeg har kodet. Dette er oppgavetyper som sammenfaller med Andreassens (2018) ideal for religionsundervisningen. Det betyr ikke at det er det faglige utenfra-perspektivet som med nødvendighet må ligge til grunn for å arbeide med disse ferdighetene i religionsdidaktikken. Begge disse ferdighetene handler om vurdering og analyse av noe annet, en tekst, en religion eller et argument, og ferdighetene tar ikke utgangspunkt i tenkeren selv. Oppgaver som ber elevene peke på sammenhenger, og beskrive fenomener som nattverd i kristendommen, eller de fem søyler i islam, tar i oppgavene utgangspunkt i et utenfra perspektiv, noe som påpekes i Cappelen Damms kapittel om «Religion, livssyn og etikk» (Eriksen et al., 2022, s. 31). Jeg vil argumentere for at det er en sammenheng mellom overvekten av oppgaver som legger til rette for *analyse*, og *fortolkning*, og den uttalte tilnærmingen til religionsdidaktikk om at det i all hovedsak er det det faglige utenfraperspektivet som skal ligge til grunn for religionsvitenskapelig kunnskapsdannelse.

Det er også en betydelig andel av *fortolkning* og *analyse* i Aschehoug, men her er det en jevnere fordeling mellom *analyse*, *fortolkning*, *evaluering*, og *trekke slutninger*. Eidhamar medforfatter av Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022) argumenterer i en artikkel med tittelen «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt» (2019) for at det er perspektivmangfoldsmodellen som bør ligge til grunn for religionsdidaktikken. Denne mener Eidhamar lar utenfra og innenfra perspektivene utfylle hverandre med hver sine fordeler og ulemper, men presiserer at han mener det er det faglige innenfraperspektivet som bør

dominere (2019, s. 41). Eidhamars artikkel, sammen med forordet i Aschehougs *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022, s. 5) formidler at det faglige innenfra perspektivet, i tillegg til utenfra-perspektivet, vektet tungt. Kjerneferdighetene *evaluering* og *trekke slutninger* tar i større grad utgangspunkt i tenkeren selv. *Evaluering* går blant annet ut på å vurdere troverdigheten i påstander og holdbarheten i argumenter, og elevene kan i noe større grad felle dommer, blant annet om normative aspekter ved religioner. Det er viktig å påpeke at det hverken i Aschehoug eller Cappelen forekommer oppgaver som ber elevene vurdere sannhetsgehalten i religioner, eller felle verdidommer over religionene. Men innenfra-perspektivet åpner i noe større grad opp for *evaluering*, det legges i det minste oftere til rette for dette i læreboken har perspektivmangfoldsmodellen som utgangspunkt for religionsdidaktikken. *Trekke slutninger* forekommer med nokså lik frekvens i begge læremidler.

Aukland foreslår et fokus på å *lære hvordan* kunnskap om religioner oppstår som inngang til religionsdidaktikken (2021) I begge lærebøker diskuteres ulike kilder til informasjon om religion, men dette gjenspeiles i liten grad i elevoppgavene. Aukland foreslår at elevene kan få oppgaver som går ut på å gjennomføre religionsvitenskapelige forsøk, som kan gi dem innsikt i hvordan religionsvitere og andre forskere arbeider, og det kan føre til nyttig overførbar innsikt i arbeid med vitenskapelige metoder (2021). Slike oppgaver er det ikke i noen av lærebøkene, noe som også kan forklare den relativt lave forekomsten av ferdigheten *forklaring*, og særlig underferdigheten *presentere egen metode*. Elevene blir i svært liten grad bedt om å reflektere over og presentere valg og avveininger i egen metode, da oppgavene i så liten grad ber elevene utføre egne undersøkelser. Forekomsten av *forklaring* i Aschehoug kan i stor grad knyttes til underferdigheten *presentere egne argumenter*.

Selv-monitorering er den ferdigheten som det legges minst til rette for i begge lærebøker. Det er en del elevoppgaver i Aschehoug som ber elevene reflektere over egen tenkning, og hva som preger den. Aschehoug legger vekt på utforskning av det eksistensielle, som også er vektlegges i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ofte er det spørsmål av eksistensiell karakter som til rettelegger for *selv-monitorering*.

5.4 Konklusjon

Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare i denne oppgaven er: *I hvor stor grad, og hvilke former for kritisk tenkning legger lærebøker for faget Religion og Etikk til rette for gjennom elevoppgaver?* Etter å ha analysert 1071 oppgaver har jeg funnet at lærebøkene *Religion og Etikk* (Eidhamar et al., 2022) og *Religion og Etikk* (Eriksen et al., 2022) i stor grad legger til rette for kritisk tenkning. Jeg har også sett hvordan det religionsdidaktiske perspektivet som legges til grunn for lærebøkene preger hvilke former for kritisk tenkning det legges til rette for, men at begge lærebøker legger til rette for alle seks av Facione (1990) sine kjerneferdigheter i kritisk tenkning. Auklands forslag om økt fokus i religionsdidaktikken på å *lære hvordan* kan bidra med at religion og etikk faget i enda større grad legge til rette for viktige og overførbare ferdigheter i kritisk tenkning.

6 Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021a). Innholdsanalyse. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. O. (2018). *Religionsdidaktikk*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020) *Analyse I praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, et al. (2023, 12. mai). Digitalisering – for lettvent av Søby. *Morgenbladet*, s. xx
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L. & Notaker, H. (2014). *Eksistens* (1. utg.). Gyldendal undervisning.
- Aschehoug. (2022, 22. oktober). *Aschehoug Univers*. <https://skole.aschehoug.no/aschehoug-univers>
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til nytt mål utover å lære om og av religion. I *Prismet*.
- Bakken, J., Brevik, L. M. & Aashamar, P. N. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* Hentet 14.05.23 fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-48472>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgarskapsoppseding? I *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6., <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Berge, C. H. (2022, 19. des). Svenske myndigheter: Skjermeksperimentet i skolen er mislykket. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/2022/12/19/svenske-myndigheter-skjermeksperimentet-i-skolen-er-mislykket/>
- Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag : en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

- Eidhamar, L. G., Horsfjord, V., Jørgensen, J. A., Sandboe, M., Abdel-Fadil, M., Emberland, T., Endresen, C. & Hide, Ø. (2022). *Religion og etikk: lærebok i religion og etikk for vg3* (Bokmål utgave) Aschehoug.
- Eriksen, F., Fredriksen, H. M., Gupta, R., Haaland, G., Selimović, A. S. & Tuft, C. (2022). *Religion og etikk : vg3* (Bokmål utgave) Cappelen Damm.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fastevold, M. (2009). Kritisk tenkning – Sokratiske samtaleledelse i skolen. Gyldendal akademisk.
- Ferrer, M., Wetlesen, A. (Red.) (2019). Kritisk tenkning i samfunnsfag. Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1979). *Pedagogy of the oppressed* (p. 186). Sheed and Ward.
- Gedde-Dahl, M & Nilsen, K. (2023, 14. april). Frykten for feilinformasjon bygger på feilinformasjon. *Morgenbladet*, s. 6–11
- Gleiss, M. & Sæter, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter – Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, K. (2016). Kristendom i folkeskolens religionsfag: Politiske og faglige diskussjoner, representasjon og didaktisering. (PhD). Syddansk Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/re101-02>
- Medietilsynet. Hentet 10. Mai 2023 fra chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget
- Skrunes, N. (2010). *Læreboksforskning - en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Sætre, P. J., & Mikkelsen, R. (2015). *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 156). Cappelen Damm akademisk.
- Sætre, P. J. (2017). *Vurdering av lærebøker*. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk i klasserommet* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Tjora. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>