



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Ny læreplan, men mangelfulle lærebøker?

Hva kjennetegner oppgaveinnhold i etikk-kapitler i et utvalg av lærebøker utgitt for religion og etikk -faget etter LK20

Gabriela Barboza Idsø

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2023

Antall ord: 25 075



Forord

Endelig ved veis ende og jeg kunne ikke vært mer stolt av meg selv. Jeg har overlevd fem år som har vært krevende med de forventede opp og nedturen som livet bringer, men også en to år lang pandemi. Studietiden har derfor vært varierende, men jeg kunne ikke klart det uten gode medstudenter, professorer og andre som holder til på MF

Jeg vil særlig takke min veileder, som har vært tålmodig, grundig og direkte når det trengs. Å levere på normert tid var et mål, som jeg en stund tvilte på ble en realitet. Nå er målet oppfylt, og jeg kunne ikke vært mer fornøyd med den veiledningen jeg har fått.

Ikke minst vil jeg takke det støtteapparatet jeg har, både hjemme fra familie og privat fra venner. Særlig høsten 2022 har vært krevende med masterskriving og spørsmålet om veien videre og hva som ulmer i fremtiden skaper uro. Ved hjelp av det jeg objektivt mener er de beste venner og familie i verden, har jeg kommet hele veien hit. Jeg takker dere for alt, å ha stilt opp når jeg er på mitt verste og feiret meg når jeg har vært på mitt beste.

Sammendrag

Min oppgave takler spørsmålet om hva som kjennetegner oppgaveinnhold i etikk-kapitler i lærebøker som er utgitt for religion og etikk-faget på videregående opplæring, etter fagfornyelsen i 2020. Endringene for religion og etikk-faget tredde i kraft høsten 2022 og i den anledningen har nye lærebøker blitt utgitt. Innholdet i disse lærebøkene fortjener å bli møtt med et kritisk blikk til dets innhold, da forskning har pekt på at det blir viet mye tid i undervisningen til oppgaveløsning.

Oppgavens innhold skal analyseres ved bruk av en kvalitativ innholdsanalyse, for å kunne besvare mine forskningsspørsmål. En sentral teori som blir anvendt særlig for kodingen av datamaterialet er utarbeidet av med teori om at oppgaver kan inndeles gjennom 5 ulike typer. Disse typene skiller fra hverandre, basert på hva oppgavene ber eleven om å utføre. Gjennom metaforer for læring, kan vi da igjen se hvordan disse oppgavetyperne kan bære ulike implikasjoner for læring, om de er sentrert rundt samhandling eller individuell aktivitet. I tillegg til at en kan se til hvilken grad disse kjennetegn korrelerer på tvers av lærebøkene, som kan muligens forklares gjennom sjangerteori der innholdet blir satt bestemte krav til som begrenser dens muligheter.

Hovedfunn av denne analysen og drøfting peker på at det oppgavens innhold i stor grad fremmer læring som en individuell aktivitet. Ved både at det er en klar mangel på gruppebasert oppgaver, og at det vektlegges i stor grad repetisjonsoppgaver. Disse funn forekommer på tvers av lærebøkene, som kan tyde på at innholdet i lærebøker i faget i liten grad utfordres, men tvert imot korrelerer. Dette kan ha en videre implikasjon for hvilken relevans lærebøker som læremiddel har, om de ikke tilbyr varierte metoder som ikke treffer på hva læreplanens visjoner eller teori om hva som fremmer læring i religionsfaget.

Forkortelser

SKT – sosiokulturell læringssyn

LK20 – Læreplanfornyelsen som trådte i kraft i 2020

Innhold

Innledning.....	1
Oppbygning av avhandlingen.....	2
Hvorfor forske på dette?.....	2
Problemstilling	4
Lærebøker – hvordan blir de til?	7
Avgrensning	8
Hva er etikk?	9
Hva er en oppgave?	10
Tidligere forskning	11
Marte Blikstad-Balas: Lærebokas hegemoni	12
Aashamar, Bakken & Brevik: Fri fra lærebokas tøylar.....	13
Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken: Kartlegging av læremidler	13
Oppsummering av tidligere forskning.....	15
Teori	15
Etikk–didaktikk	16
Religion og etikk etter LK20.....	17
Metaforer for læring i religionsfaget.....	20
Teoretisk perspektiv på oppgaver	22
Oppgaver som sjanger	23
Kategorisering av oppgave-innhold	24
Oppsummering av teoriperspektiver	26
Metode.....	27
Beskrivelse av metode.....	28
Kvalitativ innholdsanalyse	28
Utvalg.....	30
Cappelen Damm – Religion og etikk for VGS	32

Aschehoug – Religion og etikk: lærebok I religion og etikk for vg3.....	33
Etikk	33
Bruk av forskningslitteratur	33
Forskerrollen	35
Analyse.....	36
Cappelen Damm – Religion og etikk for VGS	38
Åpne oppgaver	40
Lukkede oppgaver	46
Aschehoug – Religion og etikk: lærebok I religion og etikk for vg3.....	49
Åpne oppgaver	51
Lukkede oppgaver	54
Oppsummering av analysefunn.....	57
Drøfting	59
Kjennetegn i oppgaveinnhold.....	60
Mangel på gruppebasert læringsoppgaver.....	61
Fokus på repetisjon.....	63
Ikke nok utforskning?.....	64
Implikasjonene med sjangerteori	66
Konklusjon	70
Kildeliste	74

Innledning

I 2015 ble det opplyst at en kommende fagfornyelse var på vei, og skulle offisielt tre i kraft ved starten av skoleåret i 2020. Denne fornyelsen ble til som følge av blant annet evalueringer fra forrige kunnskapsløfte og Ludvigsen-utvalget. Resultatet fra dette ble at det er nødvendig med endringer i læreplanens innhold for å imøtekomme fremtidens kunnskapsbehov (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 15). Om vi spoler frem til i år, er det snart gått tre skoleår hvor den nye læreplanen begynte å bli implementert ut i norske skoler. Det er dog først i skoleåret 2022/2023 at læreplanene for 3.videregående har tredd i kraft.

Som følge av fagfornyelsen har også forlag utgitt nye læremidler for å imøtekomme de endringer som følger med. For religion og etikk -faget på videregående som legges til det avsluttende året på studieforbereende programmer, har det i skrivende stund kommet to nye lærebøker. Selv om læringsmidler benytter seg av styringsdokumentene, er det ingen garanti for at innholdet faktisk korrelerer med læreplanens innhold. Det er siden år 2000, da læremiddelsentralen ble avviklet, ingen kontroll-ledd mellom forlag og skole. En bok kan bare romme så mye, slik at forlagene blir nødt til å tolke styringsdokument selv, og da kunne plukke det som anses som interessant å ha med. På den måte kan forlag oppnå en maktposisjon hvor de kan være førstelinje-tolkere av læreplanen og hva som anses som viktig kunnskap fra læreplanen. På lik linje, gis det en frihet til skoler som står fritt til å ta inn det læremidlet de selv ønsker. I og med at det finnes økende mengde nye læremidler, er det et konkurranse-marked. Med dette i bakhode er det viktig for meg som kommende lektor, å ruste meg på det å vende et kritisk blick til læremidler og dets innhold.

Denne avhandlingen vil rette seg mot innhold i lærebøkene, for religion og etikk-faget. Siden lærebøkene rommer svært mange temaområder, har jeg avgrenset fokuset til å omhandle etikk-kapitlene, og det ikke uten grunn. Etikk i fagfornyelsen får sin segmentering allerede i Generell del av læreplanen, ved at det er en tematikk som skal hjelpe utvikle elever i «etiske refleksjon». I tillegg til at etikk er en tverrfaglig tematikk og er sentral i møte med de tre nye temaområdene. Ved alle de tre tverrfaglige tema etterspørres det direkte til en økt grad av etisk refleksjon for å

mestre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dermed blir etikk et viktig moment i faget for elevene, til å kunne utvikle deres evner til etisk handling. I ledd med at forlag har en maktposisjon til å vektlegge de steder av læreplanen de selv ønsker, vil jeg for denne oppgaven kunne se nærmere på hvordan de har valgt å inkludere etikk i deres lærebøker.

Oppbygning av avhandlingen

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler, det første som du leser nå er *innledningen* hvor jeg presenterer bakgrunn for temaet, min problemstilling og grunnlag til forskning. I tillegg til at definisjoner for viktig tematikk blir avgrenset her, som Etikk begrepet. Kapittel to tar for seg den tidligere forskningen på lærebokforskning fra ulike vinkler. Kapittel tre er de teoretiske rammene for oppgaven, som jeg senere ser analysen min i lys av. I det fjerde kapittelet om metode reflekterer jeg på noen forskningsetiske perspektiv rundt oppgaven, og beskrivelse av analysemetodikken.

I det femte kapittelet presenterer jeg analysen gjort av de utvalgte lærebøkene. I det siste kapittelet vil jeg drøfte, ved bruk av teori og trekke inn det relevante datamaterialet til å besvare mine forskningsspørsmål og problemstilling.

Hvorfor forske på dette?

En kan undre seg hvor aktuell læreboken er, når den stadig blir erstattet for andre læremidler. Ønsket om å digitalisere skolen har stått i bresjen, for å kunne dekke morgendagens behov. Innføringen av digitale midler har i over to tiår tatt større plass i klasserommet, som noen peker på underminer lærerens autonomi (Skagen, 2014, s. 441). I sin artikkel mener Professor Kaare Skagen at digitalisering av skolen skjedde med nærmeste lite faglig vurdering av dets konsekvenser. Mest av alt skjedde det i en tid hvor det fantes en politisk konsensus om at lærer var hovedpersonen i skolen, som Skagen da mente ble strippet for sin autonomi og var på vei til å få en rolle i klasserommet som tilsidesatt digitale læremidler (Skagen, 2014, s. 440). Andre som har rapportert misnøye mot storsatsning av blant annet Nettbrett, er lærere og foreldre. For flere skoler er ikke frihet i valg av læremidler et faktum, i en undersøkelse gjort kort stund etter LK20 ble implementert viser tall det rakte motsatte. I undersøkelsen opplyses det om kommuner som ikke prioriterer midler til innkjøp av oppdaterte læremidler, særlig rettet mot innkjøp av

lærebøker. I en videre kartlegging opplyses det om misnøye blant foreldre som ønsker trykte læremidler, så vel som storsatsninger av nettbrett blir gjort uten lærere involvert (Vik, 2021).

I tillegg bør valget mitt om å rette meg mot etikken klargjøres. Opplevelsen av å lære kan være så mangt blant elever; noen elsker å lære, og trenger lite støtte til å finne emner interessante. På den andre siden har man elever som kjeder seg, de forstår det ikke og klarer ikke engasjere seg. Hvorfor? En vinkling å se på det er at fagstoffet treffer ikke deres interesser, det ses ikke på som nyttig og treffer ikke der eleven er i sin livsverden. Gjennom etikk-temaer er det ikke utenkelig å støte på et tema som derimot treffer eleven der hvor de er, i og med at etikk i seg selv rommer mye, både for de som tror på noe og/eller ikke. Det kan være tema som elevene fra før av engasjerer seg i, eller gi de mulighet til å kunne utforske nye tema de ikke har gjort før. Dermed kan vi bruke etikk til å gripe elevene, skape engasjement og aktivisere dem (Kversøy & Alhassan, 2021, s. 107).

Mer spesifikt kan vi bruke etikken som en inngangsportal til elevens egne liv, da etikken ikke bare omhandler om å oppnå kunnskap om etikk, men er også knyttet til kompetansemål som eksempelvis å ta andres perspektiver og selv drøfte dilemma. Noe som ikke i alle situasjoner krever en bestemt nivå av kunnskap om etikk, men mer kunnskap i selve ferdigheten å kunne drøfte og reflektere. Dette er også i tråd med ett av kjerneelementene som LK20 introduserer – Etisk refleksjon, både i større samfunnsmessig nivå, men også i møte med hverdagslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En ferdighet som også andre skolefag og klassetrinn berører, men desto mer aktuell i de eldre klassetrinn som ved 3.videregående. Da forskning viser at barns kognitive utvikling er best utviklet i de senere skoleår, som gjør at de i større grad er i stand til etisk refleksjon (Eidhamar, Salvesen-Leer, & Hølen, 2007, s. 182)

Likevel må vi forstå lærebøker som et middel på vei til målet, og målene har vi satt for oss ganske klart gjennom læreplanen. Nå som læreplanen er fornyet er det flere oppdateringer til dets innhold som da forespør at læremidlene oppdateres. Realiteten er dog ikke slik at læremidlene faktisk treffer blink på det læreplanen ønsker for læringsutbytte i undervisning.

Det er ei heller slik at fordi det blir utgitt nye læremidler for en ny læreplan at de faktisk kjøpes inn og anvendes, det er til dels grunnet økonomi, men også grunnet nye praksiser i klasserommene. I en artikkel kom det frem at lærere selv opplever at de er selv blitt «redaktører» i møte med læremidlene (Vik, 2021). I tillegg til at de opplever en mangel på relevans i lærebøkens innhold. Resultatet av dette er at andre informasjonskilder preger klasserommene, særlig innhold fra internett blir trukket frem som nyttig. Jeg tenker at det da kan være interessant å se hvordan lærebøker for religion og etikk utgitt i 2022 for den offisielle implementeringen av LK20 som for vg3 skjer først i skoleåret 2022/2023. Det vil løfte mulighetene til å kunne diskutere om læremidlene bærer relevans til læreplanens mål og innhold, eller om det er preget av manglende dekkevne for læreplanen.

Jeg ønsker dermed gjennom denne oppgaven å bidra til refleksjon rundt læremidler, med hovedvekt på lærebøker. Ved å velge etikk som temabakgrunn, som er et lite og svært spesifisert område innenfor utdanningsforskning, som kunne trengt mer fokus. Særlig med tanke på at LK20 ga plass til kjerneelementer som særlig berøres av et individs grad til etisk refleksjon og handling. Om vi skal se ifra et større perspektiv er også dette ferdigheter som morgensdagens samfunn kommer til å vektlegge mer, som også tas opp allerede i utredningen i forkant av læreplanfornyelsen. Et av drivkraften til fornyelsen av fagenes innhold er endrende behovene i fremtidens arbeidsmarkedet som vil etterlyse individer med kompetanse i å kunne handle etisk. Særlig i møte med viktig samfunnsspørsmål, eksempelvis innenfor ett av de nye tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling (Meld St 28, 2015-2016, s. 24) Gjennom denne oppgaven vil jeg i tillegg lære meg selv, en kommende lektor, å være kritisk til mine valg av læremidler; det være bøker eller annet for å kunne støtte elevenes tilegnelse av kompetanse som er viktig for samfunnsutviklingen.

Problemstilling

Denne avhandlingen vil ha som mål å gjennomføre en analyse av oppgaveinnhold av lærebøker spesifikt utgitt for religion og etikk-faget i etterkant av LK20, rundt temaet etikk. Etikk er ikke et nytt temaområde i læreplanen, tvert imot er det en gjengående element i faget som over de ulike læreplanfornyelsene har vært til stede. Etikk har også en forankring i den generelle delen av læreplanen, som rammer alle skolens fag, som er at skolegangen skal ha fokus på å utvikle

elevers forståelse av etisk handling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Derfor ser jeg etikk som en vesentlig tematikk å skulle analysere i læremidlet for dette faget.

Etikk er et bredt temaområde, og gitt større plass kunne jeg lagt hele kapittelet under lupen, og ikke bare dets oppgaveinnhold. Derfor er det en nødvendig avgrensning å fokusere på et bestemt område i kapittelets innhold, og det at jeg velger oppgaver og elevaktivitet er et valg tatt ut ifra læreplanen. I læreplanen er det flere gjengående begreper som etterspør konkrete aktiviteter i møte med etikken som skal hjelpe å utvikle eleven. Det nevnes aktiviteter som refleksjon, argumentasjon og drøfting, når dette er tydeliggjort i læreplanen vil jeg reise et spørsmål til lærebøkene om de reflekterer dette. Der med blir min problemstilling formulert som følgende:

Hva kjennetegner oppgaveinnhold i etikk-kapitler i et utvalg av lærebøker utgitt for religion og etikk -faget etter LK20

Jeg valgte oppgave som fokus også med grunngivning i forskning som viser til at det er observert på tvers av ulike fag og trinn at vies mye tid til oppgaveløsning i klasserommet (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, s. 45). En kan også rette seg ulikt i forhold til hvordan en velger å se oppgavene i lys av. Jeg har valgt å analysere oppgavene i lys av deres innhold og formuleringer. Dette fordi jeg føler at min valgte metode, lærebokanalyse, tillater meg å gjøre dette på best mulig måte. Mine forskningsspørsmål blir dermed:

- *Hvilken form for læringsutbytte legges det til grunn i oppgaveinnholdet?*
- *Hvordan skiller bøkens oppgaveinnhold fra hverandre, i form og innhold?*

For spørsmålet om oppgavens læringsutbytte vil det bli anvendt en teori som tillater meg å kategorisere oppgaveinnholdet i et sett med forhåndsdefinerte grupperinger. Disse grupperinger kommenterer oppgavens funksjon, på bakgrunn av hva de forespør og hvilken implikasjon for læring disse har. Etter analysen skal disse kategoriserte funnene fra lærebøkene drøftes i lys av både læreplanen, læringsteorier og tidligere forskning.

For mitt andre forskningsspørsmål, ønsker jeg å sammenligne analysenes funn av de utvalgte lærebøker opp mot hverandre. Her vil jeg kunne trekke frem særtrekk og/eller likheter i oppgaveinnholdet, og kommentere på dette. Det gjør det også mulig å drøfte oppgaveinnholdet

i lys av sjangerteori, som lufter idéen om at oppgaver kan bli sett på som et eget sjanger. I korte trekk er det å skrive lærebøker også påvirket av diskurssamfunn, og som lærebokforfatter i Norge tar man del i et slik samfunn. Resultatet kan være at lærebøkernes innhold er mer like enn man tror, på grunn av de implikasjonene normene i diskurssamfunnet har i spørsmål om hva lærebok kan være og ikke (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734).

I sum vil disse to forskerspørsmålene kunne hjelpe meg besvare på min problemstilling, dette ved at de nyanserer ulike sider ved lærebokens innhold. I første forskningsspørsmål takler jeg spørsmålet om hvilken læringsutbytte som kan foreligge i oppgaveinnholdet. På det andre spørsmålet stiller jeg mer komparativ til innholdet, ved å se på innholdet fra to ulike lærebøker opp mot hverandre. Her reiser jeg spørsmål om oppgaveinnholdet på tvers av lærebøker korrelerer til en såpass sterk grad at de kan antyde til et mønster ved hva som kan/kan ikke være oppgaveinnhold i faget. Ved å først undersøke læringsutbyttet, kan jeg trekke frem de særegne kjennetegn ved utgivelsene. Så deretter drøfter jeg om de kjennetegn kan løftes ut ifra å være individuelle valg eller om det foreligger grunn til å tolke det som konsekvens av normer for oppgaveinnhold.

Som kommende lektor vil det komme en tid der jeg skal være ansvarlig for valg av læremidler, og det er ikke utenkelig at det kan bli en av disse bøkene. Da ønsker jeg å være forberedt på hva jeg skal se etter, og kunne vise til refleksjon om undervisningsvalg, fra læremiddel til aktiviteter. For flere lærere er det flere faktorer som avgjør valget om hvilke læremidler en velger for sin undervisning. Én analyse av to kapitler for et spesifisert temaområde, er ikke tilstrekkelig grunnlag til å kunne skrote bøkernes resterende innhold. Likevel er det interessant å se hvordan bøker differensierer seg når det eneste de i prinsippet deler er samme læreplan å jobbe ut ifra. Hvert fall i lys av relevans i forbindelse med læreplanens innhold, som for mange lærere er ett av de sterkeste rammene rundt det å designe et undervisningsopplegg.

Lærebøker – hvordan blir de til?

Det er viktig for å forstå seg på resten av oppgaven å kunne vær oppmerksom på hvordan lærebøker blir til. Deres innhold er vanskelig å vende et kritisk blikk til om man ikke vet det fulle omfanget som inngår i deres tilblivelse. De valg som må tas av lærebokforfattere og forlag viser at det ferdige produktet er et resultat av en hel gruppes fortolkning av både læreplan, politikk og didaktiske valg.

Historisk sett ble lærebøker slik vi kjenner de nå, som faginndelte verk, til i takt med skolen utvidet horisonten mot nye fag på timeplanen. Det er likevel ingen tydelig lineær fremvekst, da på 1900-tallet når flere reformer tok sted, fulgte ikke alltid lærebøkene og deres produsenter etter. Egil Johnsen som selv er lærebokforfatter, skrev i en utgitt bok i 1989 at en lærebok da hadde bestemte emnelister ifra læreplanen de måtte følge. Det var dog ikke samme bestemte natur rundt hva som skal inkluderes av ferdigheter og holdninger (Johnsen, 1989, s. 29). Vi vet i dag at emnelister over tid har også blitt vagere, og de kommer i form av kompetansemål. Læreplanen i dag er likevel lik på det planet at det skal fremme tre områder; kunnskap, ferdigheter og holdninger; dette har ikke endret seg fra da Johnsen ga ut sin bok (Andreassen, 2016, s. 199). En trykt bok kan kun romme så mye, og det er ingen begrensninger for hvor mye eller lite av ethvert emne som skal inkluderes. Ofte kan innhold i lærebøker være preget av komprimert innhold. Fagstoff må forenkles, og i den prosessen forsvinner viktige perspektiv. Eksempelvis i bøker som inkluderer vitenskapelig forskning, som kun har plass til å skildre hovedtrekk kan gi en fremstilling av absolutt oppslutning eller en entydig skildring (Johnsen, 1989, s. 30).

Den enkelte forfatters rolle er også særlig viktig å vurdere, med seg har de sine bakgrunn og nettverk som kan prege lærebøkers innhold. Det er sjeldent at forfattere har bred kunnskap på et fagområde som tillater at de skriver fritt uten supplerende kilder. Da kan spørsmål som hvilke teoretikere har de valgt for å presentere etikken, eller hvilke tekster har de sitert fra når de presenterer de ulike religioner? Det kan stilles spørsmål ved all innhold i en bok, uavhengig av dets form, men særlig for læreboken er dette viktig å være kritisk til, i og med at de har en status som verdiformidlere, eller som Johnsen betegner dem, «kulturspeil» (1989, s. 16).

Tidligere ble lærebøker silt gjennom av en godkjenningssorden som ble nedfelt i lov i 1889, faktisk kun for ett fag som er religion. Siden vokste ordenen til også å omfatte de øvrige skolefag. Ordningen ble beskrevet som et av de strengeste, og var ikke å finne noe tilsvarende i andre vest-europeiske land på samme tid (Johnsen, 1989, s. 71). I dag er saken svært annerledes, og siden 2000-tallet har ordningen vært avskaffet. Det betyr at siden dette har spørsmålet om hvilke lærebøker som er tilgjengelige for elever vært opp til den enkelte skole, forlagets tilbud og først og fremst lærernes valg. Det er ingen krav til å i det hele tatt ha en lærebok. Om dette har ført til endringer i lærebøkernes tilblivelse er det vanskelig å mene om uten forskning, men en kan se at forlag også imøtekommer bruk av digitale verktøy ved å utgi innhold på nett. I et senere kapittel kommer vi til å bli bedre kjent med ulike perspektiv på læreboken i nyere tid og hvordan diskusjonen om dens plass som rådende læremiddel er delt.

Avgrensning

Det er særlig ett begrep som bør avgrenses i møte med denne oppgaven, da det er det grunnleggende for tematikken for analysen. Ved å avgrense begrepet etikk setter jeg rammer for hva ordets betydning inngår her. I og med at jeg retter meg mot etikk som tematikk i undervisning er det først og fremst det som setter føringer for hvordan en skal tolke begrepet etikk. Derfor har jeg hentet perspektiver om begrepet av fagfolk innenfor pedagogikk, da det vil være det mest nærliggende til min avhandling.

I tillegg til at jeg har avgrenset min analyse til å omhandle oppgaveinnhold er det vesentlig og da reise spørsmålet om hva som defineres som en oppgave. Dette er både viktig for å forstå hvordan jeg har tenkt når jeg avgrenser oppgaver, som for øvrig ikke bare er de som står bakerst ved et kapittel lenger.

Hva er etikk?

Etikk kan på flere måter tolkes som et paraply-begrep, da innunder seg rommer svært mye, særlig når en tenker på Etikk som fagområde og alle underkategorier som naturligvis faller under. En kilde beskriver ordet etikk som en handling og verb, ved at når vi bedriver etikk så reflekterer vi over vår moral (Kversøy & Alhassan, 2021, s. 19). Det kan også være en betegnelse av læren om moral og hvordan vi mennesker utfører handlinger og vurderer dem (NAOB, u.d.). Siden jeg retter meg mot etikk i en spesifikk situasjon, som er undervisning og pedagogikk, så er dithen vi ønsker å avgrense begrepet.

Når jeg behandler etikk i denne oppgaven, er det rettet mot etikk som temaområde i faget religion og etikk på videregående nivå. Etikken sitt fremste mål som del av religionsfaget er å gi muligheten til at elevene blir gjort bevisste på ulike etiske situasjoner. Denne bevisstheten skal kunne føre til at elevene kan reflektere rundt situasjonene og ta valg ut ifra dem (Andreassen, 2016, s. 162).

Selv om beskrivelsen er hentet fra en bok er utgitt før LK20, er det lite som har endret seg på læreplanen på dette punktet. Etikk i undervisning skal ifølge LK20 fortsatt omhandle å utforske spørsmål og utvikle elevenes grad av etiske refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En kan tolke dette som et ønske om å basere etikkundervisning på en deskriptiv måte. Det vil si at elevene blir eksponert for ulikt innhold i faget, og at de skal selv velge hvor de står i forhold til det. Fritt fra etablert moral fra læreren eller læremiddelet sin side (Andreassen, 2016, s. 163). Aktiviteter som viser dette i klasserommet er for eksempel når elevene får presentert ulike påstand og skal ta stilling til dem.

I læreplanen ses det at en ren deskriptiv etikkundervisning ikke er målet, da læreplanen selv bærer preg av normative målsetninger. Normativ undervisning er når undervisningen bærer preg av lærdom om allerede bestemte verdier som elevene skal tilegne seg (Andreassen, 2016, s. 163). Eksempelvis kommer det frem i læreplanen at den generelle religionsundervisningen på videregående nivå skal gi elevene kunnskap til å ta andres perspektiv. Ikke bare i læreplan

for religionsfaget, men også i overordnet del ser vi at skolens utdanning har en normativ agenda, som skal bidra til forhåndsbestemte moralske verdier og egenskaper. Ett godt eksempel på dette er de tre nye tverrfaglige temaene som ble introdusert ved LK20, med ønske om at undervisning skal blant annet bære preg av og verne om demokratiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Hva er en oppgave?

I lærebøker er det vanlig at det stilles spørsmål til leser, også utenom det som er tilegnet en egen spørsmålside, det har flere didaktiske funksjoner. For det første kan spørsmål ha som formål å gi eleven et frempek på hva teksten de skal lese handler om. Det kan også invitere eleven til refleksjon gjennom åpne spørsmål. Til sist kan dets funksjon være for å vekke engasjement (Veum, 2013, s. 25). Det var ikke før etter normalplanen i 1939 at oppgaver i lærebøker ble et norm, og da med bakgrunn om fokuset på å få opp elevaktivitet. Nå er det nærmest en forventning i lærebøker at de inneholder oppgaver, aktiviteter eller noe som aktiviserer eleven utenom tekstinnholdet. Professor i norskdiraktikk Aslaug Veum peker på fra tidligere forskning hvordan en spørrende diskurs og inkluderingen av oppgaver har en innvirkning på elevens lese måte (2013, s. 25) Også har det en normgivende funksjon for hva som beregnes som viktig kunnskap ifra tekstene de leser, ved at spørsmål sentrerer seg rundt spesifikke moment i teksten. Endringen som normalplanen i 1939 brakte, har dermed stedfestet seg og det merkes også ved lærebøkens generelle diskurs. Som i større grad formulerer seg spørrende mot leser (Veum, 2013, s. 25). En annen avgrensing av hva oppgaver er i lærebøker beskriver det også som tekst av spørrende diskurs, der spørre ord er vesentlig, men ikke et krav. Dette fordi selv om en oppgave ikke stiller med et spørreord i teksten, kan det ha en mer direkte formulering der de ber eleven om å utføre handlinger. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 733).

Oppgaver kan dog være komplekse, og vil ofte ha ikke bare ett spørsmål i en og samme oppgave. Forskerne som har sett nærmere på oppgaver i lærebøker med mål om å kunne kategorisere dets form og innhold, Jonas Bakken & Emilia Andersson-Bakken har én mulig tolkning av oppgaver med flere ledd. I møte med oppgaver som har tydelig avgrensede med grafiske punkt, eksempelvis nummerering eller bokstavinnledning, vil disse hver for seg bli

regnet som 1 oppgave. Om innholdet ikke er avgrenset slik, vil de regnes som én og samme oppgave. Dette fordi oppgaver uten en klar grafisk inndeling kan forstås under ett selv om det har flere ledd til seg. Til forskjell for oppgaver med en klar inndeling, hvor oppgavene kanskje har samme metode eller tematikk, men skal ses på som enkeltoppgaver (2021, s. 737). Jeg velger å anvende en slik tolkning som det bakken og Andersson-bakken gjør, i møte med oppgaver som har flere ledd i en og samme oppgavetekst. Under analysen kom jeg over oppgaver som er grafisk inndelte, men som skal løses på samme måte. Eksempel på slike oppgaver er å gi forklaring til ulike begreper, begrepene er grafisk inndelte; men de ber ikke eleven utføre ulike aktiviteter. Disse vil det være naturlig å regne som én oppgave, og ikke som oppdelte punkter.

Jeg identifiserer dermed oppgaver og elevaktivitet som innhold i lærebøker som formuleres med en spørrende diskurs. I tillegg til at det også inngår innhold som inviterer leseren til å utføre en handling. Dette gjør at tolkningen til hva oppgaver kan være er nokså vid, da jeg ikke begrenser det til kun de sider som er gitt til oppgaveløsning, men kan også være spørsmål, tekstbokser eller annen ledetekst underveis i tekstene. Så lenge den stiller seg spørrende til leser, vil jeg regne det som en oppgave. Hva som gir uttelling som en oppgave er basert på dens form, ved at innholdet viser til en oppgave av flere ledd *kan* bety at oppgaven bør ses på punktvis. Dette er ikke absolutt, da det er til syvende og sist opp til hvordan oppgavens innhold reflekterer dets form. Om oppgaveinnholdet ikke beskriver en oppgave av flere ledd, men den er grafisk inndelt for estetiske grunner vil det kunne tolkes til å være én oppgave.

Tidligere forskning

Lærere selv opplyser om hvordan deres møte med læremidler har vært, med noen som peker på et behov om å supplere «klassiske» læremidler som lærebøkene med innhold fra internett. I tillegg til at ikke alle skole gis mulighetene for å kjøpe inn oppdaterte læremidler, som gjør at utdaterte skolebøker ment for andre læreplaner brukes isteden (Vik, 2021). Om vi også snur oss til forskning på læremidler, kan vi utforske flere sider av innhold og bruk av lærebøker i klasserommet. Ikke bare hvordan lærere forholder seg til innholdet, men også hvordan den

faktisk brukes i og utenfor klasserommet. Det er blitt gjort en rekke forskningsprosjekt på læremidler i Norge, de aller fleste av dem er dog ikke relatert til den nye læreplanen. I og med at lærebøker for religion og etikk-faget ikke ble utgitt før 2022 så er det heller ikke gjort spesifikke vurderinger av dem i klasserommet. Likevel kan en gjennom tidligere forskning få en idé om hvilke praksis som er blitt observert i klasserommet, både av lærere og elever i møte med lærebøker.

Lærebokforskning er et særegent felt innenfor undervisningsforskning, og det er ikke gjort de mest omfattende av forskninger gjort i Norge, og særlig ikke rettet mot religionsfaget. Ofte er de gjort som et biprodukt av annen forskning i klasserom, eksempelvis Læremiddelpraksisrapporten fra 2005. Jeg nevner herunder et par relevante forskningsprosjekt og artikler gjort ut ifra ulike aspekt ved boka som undervisningsmaterieell, i henhold til bruk, funksjon og innhold. Jeg har forsøkt å forholde meg til nyere forskning når det kommer til forskning på bruk av læreboken. Dette fordi mye har hendt siden Nasjonalt læremiddelsenter ble avviklet, og det nå er mindre begrensinger for annen type kilder til informasjon å finne veien til klasserommet. Som resultat av dette er det også oppstått nye klasseromspraksiser, og hvordan boka brukes har endret seg fra det en kunne se før avviklingen.

Marte Blikstad-Balas: Lærebokas hegemoni

I en artikkel har Blikstad-Balas pekt på, med hjelp av forskning på lærebøker, hvordan lærebokas hegemoni ikke er over, den seiler videre som det mest brukte undervisningsverktøyet til tross for inntog av alternative læremidler (2014, s. 1). En av grunnene til dette peker Balas på er lærebøkernes skreddersydde egenskap, at det til ethvert fag er skapt en lærebok som tilfredsstillende læreplanen for faget (Blikstad-Balas, 2014, s. 4). Dermed blir utvelgelsesprosessen av hva en må ha med av innhold til et fag allerede er gjort for deg, i tråd med læreplanen. For en lærer kan dette virke lukrativt, da det er utvilsomt tidsbesparende enn å måtte oppsøke egne kilder som er pedagogisk tilrettelagt. En nedside av dette er at læreboken blir det som legger føringer for undervisningen, dermed blir det lærebokforfattere og forlagene sine tolkninger av læreplanen som blir elevenes referanseramme for læring.

Et annet aspekt som er verdt å ta opp er når elevene faktisk bruker læreboken aktivt. Elever selv rapporterer inn at lærebøker oftest blir tatt i bruk i forkant av en prøve, og ikke i timene (Blikstad-Balas, 2014, s. 4). Så den intenderte bruken av boka, hviler på lærerens lærebokpraksis, og har ikke nødvendigvis gitt verdi bare ved at den gis ut som det primære virkemiddelet for faget. Likevel om bøkene først blir brukt rundt vurderingssituasjoner, er det lærebokens innhold som er sannsynlig å komme frem når eleven skal bli vurdert. Dette gjør at selv om lærerne selv ikke bruker læreboken aktivt, er det alltid en sjans for at eleven utenfor klasserommet gjør det. En annen artikkel pekte på at et studie på hvilke tekster og læremidler elevene bruker utenfor klasserommet ville dekket et kunnskapshull i læremiddelpraksis (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 309).

Aashamar, Bakken & Brevik: Fri fra lærebokas tøyler

På den andre siden viser en annen studie at læremiddelpraksis i større grad er preget av det som kjennetegnes som hybride praksiser (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 297). Med det menes at lærere er ikke bundet av kun ett læremiddel, men at de bruker ulike læremidler for ulike formål, noen bruker en triangulering av læremidler for det de primært bruker er mangelfull og skildrer ikke temaet på en tilstrekkelig nyansert måte (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 306). Dette ses på som en direkte konsekvens av endringer i læreplanen, som har resultert i læreres økt grad av autonomi i forhold til undervisningsdesign og tolkning av læreplanen (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 308). Så den økte friheten lærere har til å kunne selv fortolke læreplanen gjør at noen velger å ta et steg fra lærebokens innhold, og heller supplere med alternative kilder til informasjon. En svakhet ved dette er som tidligere nevnt at ikke alle informasjonskilder er tilrettelagt for pedagogisk bruk, og deres kvalitet kan være varierende. Dermed forsvinner noe av dem «kvalitetssikringen» læreboka kan tilby, i forhold til andre læremidler som ikke er intendert for skolebruk.

Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken: Kartlegging av læremidler

I 2005 ble det utgitt en rapport som tok for seg kartleggingen av læremidler og praksis av dem gjennomført av Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken på oppdrag av utdanningsdirektoratet (2005). Her blir ulike vinklinger fra hvordan læremidler brukes og deres

innhold forsket på, og vurdert ut ifra ulike hold, eksempelvis validitet i forhold til læreplanen. Forskningen var omfattende, hele 64 grunnskoleklasser deltok, med et fagspenn fordelt på norsk, matematikk og natur- og miljøfag. I rapporten tar forskerne for seg også oppgaver i bøkene, i og med at observasjon viste at mye av undervisningen gikk til å løse oppgaver (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, s. 45). Min oppgave sentrerer seg imot videregående nivå og religionsfaget, likevel er deres perspektiv på bruk av oppgaver i lærebøker verdifull for min senere analyse.

Historisk sett er det at lærebøker inneholder oppgaver mer tradisjonsfestet enn nødvendigvis et krav. Det kan spores tilbake til da religionsfaget var synonymt med katekismeopplæring, Når Erik Pontoppidan bidro til pedagogikken ved å bruke spørsmål til å aktivisere eleven, og ikke bare forkynne til dem. Opplæringen da som førte til en endelig eksamen bestående av et hundretalls ulike spørsmål kan brukes som et eksempel på bruk av oppgaver i undervisningen som ledd til økt læring (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, s. 45). Selv om fagets utforming og formål da har endret seg fra når den lille katekisme rådet, er tanken bak aktivisering av elever gjennom oppgaver fortsatt tilstedeværende.

Vi må tenke på eleven i møte med læreboka, som et tenkende og kunnskapssøkende menneske (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, s. 45). Dermed vil kun lesing av tekst, eller opplesing av tekst fra lærere ikke være nok for elevens nysgjerrige natur. Om en erkjenner en slik forståelse av eleven som ønsker å avdekke informasjon selv enn å passivt være mottaker fra en annen kilde (tekst, lærer eller andre elever), så er oppgaveløsning en metode å imøtekomme elevens behov. Når også forskning viser at det vies mye tid i undervisningen til oppgaveløsning, er det da også viktig å analysere oppgavene som er å finne i læreboken. Noe denne oppgaven har som mål å gjøre.

Oppsummering av tidligere forskning

Gjennom presentasjonen av tidligere forskning er det flere ting som er forhåpentligvis gjort klart i lærebokas landskap. Først og fremst at diskusjonen om dens posisjon som pedagogisk verktøy er ikke avgjort. På en side har vi dem som peker på hvordan den har potensiale, ved korrekt bruk. På den andre siden er det utfordringer ved dens bruk, at det krever fra lærere å kunne faktisk etablere en kultur for læreboken for at dens potensiale skal kunne bære frukter. I tillegg til at andre læringsverktøy har blitt tatt i bruk, er det i noen klasserom synlig at lærere tar i bruk «hybride praksiser», ved at undervisningen kjennetegnes ved bruk av flere kilder til arbeidsoppgaver. Og gjennom Bakken & Andersson-Bakken vet vi også hvordan arbeidsoppgaver er en viktig premiss for læring, og hvordan spesifikke oppgaver kan føre til en bestemt type læringsutbytte. Med denne bakgrunnen i spørsmålet om hvor læreboka står, kan vi også forstå bedre hvordan den brukes i klasserommet og hvilke utfordringer lærere kan komme over ved dens bruk. Det er klart for meg i det minste hvordan å kunne analysere og vurdere læreboken, dens innhold og funksjon som en viktig egenskap for lærere å erverve.

Teori

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven har som mål å legge føring for hvilke etablerte idéer og teorier som jeg har valgt å lene meg på. Ved hjelp av disse, sammen med forrige kapittel om tidligere forskning, forsøker jeg å skape en korrelasjon mellom ulike tenkesett og forskning gjort innenfor pedagogikken. Dette skal senere være grunnlaget for min drøftingsdel av funn gjort som følge av analyse. Selv om læreplanen ikke er en «teori», er det et vesentlig dokument å se analysens funn i lys av. Dette fordi læreplanen i seg selv er førende for undervisningens innhold, men også relevant for utarbeidelsen av læremidler. Om vi skal kunne forstå noe av oppgavenes innhold, må vi også forstå læreplanens innhold, da disse bærer korrelasjon.

Jeg presenterer både teori som er relevante for utførelsen av analysen og teori som hovedsakelig brukes i drøftingen til å kunne besvare mine forskningsspørsmål. Teori om åpne og lukkede spørsmål til å kunne kategorisere innholdet av oppgaveaktiviteter. Denne teorien jeg bruker for

å kode datamaterialet har ikke en tydelig læringsteori som det er formet av. Likevel vil jeg drøfte analysen i lys av teori om metaforer for læring, som både presenterer kognitive og sosiokulturelle læringsforståelser. Gjennom de ulike metaforene for læring vil jeg forsøke å drøfte hvilke læringsutbytter oppgaveinnholdet kan ha.

I tillegg til at idéen bak sjangerteori presenteres her, i forbindelse med om hvordan den kan anvendes i møte med oppgaveinnhold. Gjennom det blir vi kjent med hvordan vi kan på oppgaver som et eget sjanger, som det er flere grunner til å gjøre, bør vi også erkjenne dets begrensinger. Sjanger er normerende, ved at de har bestemte kriterier til hvilket innhold som skal være til stede. Derfor kan det være grunnlag til å se hvordan dette kan identifiseres i innhold og om hvilke implikasjoner det kan ha.

Etikk-didaktikk

Som felt er ikke etikk-didaktikk en avgrenset disiplin. Det lærere vet om etikk, kommer ofte fra innføringsbøker, og lærerutdanningen er preget av å se etikk fra et teoretisk perspektiv, ikke didaktisk (Andreassen, 2016, s. 162). Det vil si at det er ofte teori om etikk, og ikke nødvendigvis de praktiske ferdigheter knyttet til faget som lærere har kjennskap til. Et av hovedtrekkene ved etikk som tema i undervisning, slik det har forekommet på læreplaner over årene er hvordan det forespør at eleven skal møte problemstillinger og danne opp meninger rundt dem (Andreassen, 2016, s. 162; Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette videreføres og nå etter fagfornyelsen er kompetansemålene knyttet til dette formulert slik i læreplanen for religion og etikk:

- Identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet
- Ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål
- Drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling

Ut ifra kompetansemålene kan en tolke at undervisningen skal bære preg i undervisning av deskriptiv etikk. Det innebærer at elevene blir ikke styrt til å velge en side av en sak, men snarere presentert etiske situasjoner. De får også kunnskap om hva som er bestemmende faktorer for dannelse av et verdigrunnlag, men eleven blir kun oppfordret til å ta stilling i rett/galt prinsippet. Dette skiller fra en etikkundervisning som bugner i normativ undervisning. Her blir eleven gitt informasjon på forhånd hva som er det ønskelige valget i rett/galt prinsippet. Innenfor skolens styringsdokumenter finnes det flere spor til normativ etikk, i overordnet del er det nesten kun normativ etikk i dets innhold. Dette kommer særlig til syne under «opplæringens verdigrunnlag» hvor det blant annet står at grunnopplæringen skal fremme verdier som demokrati, nestekjærlighet og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 3–9).

Likevel er det ikke slik at den normative undervisningen tas form i en kontrollert setting. Da også ikke intensjonell verdiformidling kan oppstå, da en må tenke på hele skolens samlede virksomhet som verdiformidler og ikke bare det læreren eksplisitt formidler i den ene undervisningstimen (Eidhamar, Salvesen-Leer, & Hølen, 2007, s. 172). En kan også her komme inn på debatten om skolen bør være verdiformidlende. Selv om diskusjonen rundt dette ofte tar opp læreren som verdiformidler, er det også mulig å se det fra læremidlenes innhold og hva de medierer ut til leseren. Som nevnt innledningsvis av denne oppgaven er det å ha i mente at lærebøker er et produkt av en redaksjon, forfatter/e sin tolkning av ikke bare læreplanen, men også hva og hvordan de velger å fremstille tematikk. Det er særs vanskelig å skrive ifra et kulturelt vakuum og lærebøker er ikke unntaket til å skulle gjøre det.

Religion og etikk etter LK20

LK20 ble til etterfulgt av en rekke prosesser, men det fikk en særlig innvirkning som følge av Ludvigsen-utvalget sin utredning av grunnopplæringens fag. Utvalget skulle besvare en rekke spørsmål gjennom sin utredning, blant annet hvilke endringer til det faglige innholdet i skolen for å kunne imøtekomme fremtidens samfunn. Hovedtrekkene i utvalgets anbefalinger peker på at fokus i det faglige innholdet bør ligge i dybdelæring. Dybdelæring er en læringsprosess som

kjennetegnes ved at eleven får tid til å jobbe med fagstoffet, gitt utfordringer som passer sitt nivå og kan selv reflektere rundt sin fremgang. Det er også viktig å notere seg at det jobbes med en bred tolkning av hvilke kompetanser elevene skal læres i. Praktiske ferdigheter så vel som sosial læring er viktige, i tillegg til kompetanse som inngår rundt tenkning (Meld St 28, 2015-2016, s. 16). Vi kan derfor tolke at grunnlaget for lk20 baserer seg på en bred forståelse av hva som regnes som kompetanse, selv om det er definert gjennom kompetansemålene. På grunn av at deres formuleringer i den fornyede planen er mye mer åpne enn tidligere læreplaner. Det er ikke bare kompetansemål som skal utvikles, men også ferdigheter, og disse er også definert i læreplanen. I tillegg til grunnleggende ferdigheter, uttrykker læreplanen også fagspesifikke ferdigheter som er ønskelige at eleven eksponeres til (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Fornyelsen var ikke fag-spesifikk dermed omfatter det alle fag både i grunnskolen og den videregående skole. Dermed er den aktuell når vi retter oss mot religion og etikk -faget, det som er viktig å huske på her at foregående skoleår er det første med full implementering av ny læreplan. Den nye læreplanen ble først rullet ut for grunnskole, og først i skoleåret 2022/2023 for VG3. Læreplanen brakte med seg flere markante endringer, først og fremst kom det tre tverrfaglige temaområder som skulle prege alle skolens fag. Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og folkehelse og mestring heter temaområdene. Disse områdene blir alle beskrevet i møte med religionsfaget som inngangsport til etiske dilemma som elevene skal kunne håndtere. De er også dannende, ved at de normativt uttrykker et ønske om videreføring av blant annet demokratiske verdier skal overføres til eleven, så vel som et positivt menneske- og natursyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det nevnes også eksplisitt en rekke kunnskaper og ferdigheter som er sentrale for religion og etikk i den nye læreplanen, i tillegg til de fem grunnleggende ferdigheter som er tverrfaglige. Disse kalles for kjerneelementer, og er en fagspesifikk beskrivelse av hva som forventes at elevene skal oppleve gjennom religionsfaget. Ett av læreplanens kjerneelementer er «etisk refleksjon». I dens beskrivelsen sies det at eleven skal lære seg å møte og selv undersøke utfordringer som rammer både dem som individ, men også i samhandling med andre og naturen. Videre uttrykkes det at særlig argumentasjon og analyse av påstander er viktig redskap til etisk

refleksjon. I et annet kjerneelement trekkes frem at faget skal bidra til at eleven kan ta andres perspektiv gjennom dialog. Å bruke dialog for å fremme forståelse og respekt dukker også igjen i et annet kjerneelement hvor elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar. Det nevnes eksplisitt i sistnevnte at elevene skal eksponeres til spørsmål det er dyp uenighet om (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

En annen stor endring ved den nye læreplanen er innholdet i kompetansemålene. Det som før i tidligere læreplaner opplevdes som utydelige, er nå blitt snevret inn betraktelig. Dette skjedde også som følge at det ble rapportert om mye stofftrengsel i skolene, og at fagene er for brede i sitt omfang. Det truet mulighetene for å jobbe i dybden, ved at det er for mye innhold som skal gjennom i fagene at det er tidsmessig vanskelig å få til i praksis (Meld St 28, 2015-2016, s. 33). Vi kan se denne endringen tydelig i kompetansemålenes utvikling, fra kunnskapsløftet i 2006 til det i 2020. Det gikk fra å være totalt 35 mål fordelt på spesifikke temaområder i religion og etikk-faget i læreplanen i 2006, til nå være 14 kompetansemål som er mer generelle (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Særlig disse kompetansemålene kan tolkes som rettet mot etikk,

- identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet
- drøfte menneskeverd og naturens egenverdi i møte med teknologisk utvikling
- ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål
- diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5)

Om vi skal bruke disse kompetansemålene for å tolke rundt hvilke ferdigheter som bør vektlegges i møte med etikk, er det flere kompetanser som kan trekkes frem her. Først og fremst nevnes *drøfting* i flere av målene, der elevene skal kunne vise kompetanse i det å diskutere de ulike tematikkene som nevnes. For det andre er det også forventet at elevene skal kunne delta i *meningsbryting*, i møte med fagets innhold. Det kan tolkes at det forventes at det legges opp til situasjoner i undervisningen hvor elevene får mulighet til å dele sine meninger, i møte med fagstoffet.

I sum er målene i faget i møte med etikken sentrert rundt praktiske ferdigheter som det å kunne drøfte meninger rundt ulik tematikk. Vi ser også at disse ferdigheter har sin relevans også blant de tverrfaglige temaområdene, som kan brukes som interessante temaer for potensielle oppgaver som retter seg mot dialoger og argument. Læreplanen er vag når det kommer til konkrete arbeidsmetoder, men som nevnt benyttes det av ulike begreper til å forklare oppnåelsen av de ulike mål og kjerneelementer. Det blir nevnt særlig aktiviteter som tolkes mot muntlighet, som for eksempel dialog og argumentasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Jeg vil igjen påpeke at i min oppgave vil det ikke bli satt et fokus rundt grunnleggende ferdigheter i oppgaveinnholdet. Det er likevel relevant å trekke frem at læreplanen virker til å vektlegge muntlige aktiviteter i faget, gjennom de aktivitetene som uttrykkes som ønskelige at eleven utfører i både de ulike kompetansemål, men også i planens kjerneelement og tverrfaglige temaer.

Metaforer for læring i religionsfaget

Om vi vender oss til forskning sentrert rundt læringsprosesser i religionsfaget, er det blitt gjort forsøk på å trekke frem hvordan læringsutbyttene i faget varieres, særlig med fokus på hvilke aktiviteter som benyttes i læringsprosessen. Ved hjelp av ulike teori diskuterer professor Geir Afdal hvordan læring oppstår gjennom ulike praksiser, og drøfte hvilke fordeler og ulemper dette kan ha i forbindelse med læring. I sin artikkel bruker han både teori og empiri fra klasseromsstudier til å forklare hvordan ulike situasjoner i religionsfaget viser ulike «metaforer» for læring (Afdal, 2015, s. 257).

En læringsprosess sett ut ifra sosiokulturelle perspektiv hviler på troen om at det ikke er individuelle prosesser som er i sving, men summen av kollektive praksiser. Vi lærer gjennom samhandling med andre, og gjennom medierende verktøy. Dermed sies det gjennom SKT at vi kan oppleve den ytre verden, *mediert* gjennom et redskap eller verktøy. Hva som inngår som dette kan være mangt, fra alfabet til hammer. Poenget er at individet i møte med verktøy tenker og handler annerledes med omverdenen. Det gir oss muligheten til å samhandle annerledes på

i møte med verden. Disse redskaper er til som et resultat av kulturelle, sosiale og historiske prosesser, og de må derfor ses i lys av sin kontekst (Afdal, 2013, s. 113) I min avhandling er det sentrale medierende verktøyet *læreboken*, og mer spesifikt de oppgaver som inkluderes i dem. Afdal har ved flere anledninger drøftet medierende verktøy sin posisjon i religiøs læring, der vi må se på de medierende verktøy sin funksjon, ved at de frakter budskap når vi benytter dem av oss for læring, og er ikke nøytrale læremidler (2013, s. 18; Afdal, 2015, s. 257). På grunn av dette kan vi da forstå at budskapene i oppgavene funnet i lærebøker, er formidlere av aktivitet, som bak seg har et ønsket utfall av dens gjennomførelse; læring.

I tillegg til å forklare lærebøkene posisjon i en læringsprosess gjennom SKT, presenterer også Afdal tre ulike «metaforer» for læring. I disse verktøyene, som lærebøker, rommer det ulike aktiviteter som kan ha en implikasjon til læringsutbyttet. Vi kan ha læring som oppstår i det vi tilegner (*learning as acquisition*), som betyr at vi har kunnskapen der ute, men vi må ta den og internalisere den for å forstå den. Denne formen for læring er en typisk kognitiv læringssyn, her forstår en læringsprosessen som individuell og kognitiv. Informasjon i den ytre verden ligger tilgjengelig, for oss å bare «motta» og tilegne oss (Afdal, 2015, ss. 258, 269). En kan plassere aktiviteter som individuell skriftlig oppgaveløsning herunder, hvor eleven skal besvare spørsmål med gitte svarmuligheter. Til det trengs eleven bare å oppsøke riktig «kilde» til svaret, og reprodusere det. Videre diskuterer Afdal hvorvidt det er gunstig å ha et slikt kognitiv læringssyn i religionsfaget, da studier i større grad ser på religiøs læring som noe som skjer forstått ut ifra sosiokulturelle perspektiv.

Den andre metaforen Afdal presenterer forstår læring som deltakelse (*learning as participation*), hvor en tar del i sosiale praksis og gjennom det så mottar vi læring. Her vektlegges den læringen som oppstår i det elevene samhandler med hverandre, gjennom språk særlig. En slik læringsforståelse krever da mer at elevene samhandler i løpet av undervisningen, at de læringsaktivitetene som tilbys fremmer gruppeoppgaver eller generell kommunikasjon blant elevene. Her er tanken om at det er kunnskapen som skapes gjennom språkveksling og læring av andre, førstnevnte er særlig viktig del av en sosiokulturell forståelse av læring. Språket er ett

av de viktigste medierende verktøyet vi har, og gjennom den er det mye meningsskapning som tar plass i det vi deltar i dialog (Afdal, 2015, ss. 259 – 260).

Den siste metaforen som forener idéen om medierende verktøy i større grad er læring som skapning (learning as knowledge creation). Den deler samme prinsipper som læring som deltakelse, men utvider det ved at læringen skapes idet vi samhandler med verktøy. Den ytre verden sies til å vær så kompleks at det er kun gjennom verktøy vi kan få en idé om dens helhet. En kan ha en bred forståelse av hva som inngår som verktøy, og i klasserommet kan det være et bredt utvalg av læremidler og aktiviteter (Afdal, 2015, s. 259). Det er tidligere etablert at fokuset i denne avhandlingen er oppgaveinnhold, som på et vis er et eksempel på mediert verktøy. For å forstå etikk og dets komponenter, kan oppgaver bli brukt som aktiviteter i klasserommet der elevene ber utføre ulike handlinger. Læring gjennom skapning tar for seg et kunnskapssyn der eleven er aktiv i sin læringsprosess ved at de skaper kunnskap, gjennom oppgavene som gis. Det elevene kan skape gjennom oppgaver kan dekke et vidt spekter av ferdigheter, det som vil være en viktig faktor er hvor fokuset ligger i handlingen oppgavene medierer. Det kan være så mangt, fra handlinger som støtter ferdigheter som skriving eller muntlighet. Dette perspektivet som Afdal legger frem kan være med på å forklare hvordan oppgaveinnholdet er mer enn bare ord, men at det ligger en verdi i handlingene de medierer. Også at denne verdien er ulik på bakgrunn av hva oppgavene tar sikte i at eleven skal gjennomføre.

Teoretisk perspektiv på oppgaver

Siden jeg fokuserer spesifikt på oppgaveinnhold i lærebøker er det vesentlig å avgrense hva som menes med dette. Det er tidligere blitt presentert hvilken forståelse jeg drar ordforklaringen fra, men i korte trekk er det for denne oppgaven definert som spørrende diskurser i læreboktekst. I dette avsnittet vil jeg bygge videre på oppgave-teori og bevege meg inn mot hvordan oppgaver i lærebøker kan potensielt bli sett på som et eget sjanger. At oppgaver kan ses på som et eget sjanger, kan åpne opp for en diskusjon om sjangerteori kan anvendes for å forstå oppgavenes utforming og innhold. På den måten kan vi muligens avdekke potensielle normer som påvirker forfattere og utgivere idet oppgaver skal utarbeides. I tillegg til at det herunder blir presentert

de ulike kategoriene som min senere analyse blir kodet ut ifra, teori om åpne og lukkede spørsmål og hva som inngår i de ulike kategoriene.

Oppgaver som sjanger

I et forsøk på å systematisere hva som inngår i en oppgave, har det forsøkt å bli plassert i klare rammer gjennom sjangerteori. Gjennom teorien ses oppgave på som en sjanger, for flere grunner. Først og fremst fordi oppgavene på tvers av lærebøker og fagområder, har lignende eller lik kommunikasjonsformål – De alle er formulert på en måte som inviterer eleven til handling og gi et svar til en spørrende diskurs. Det at noe har gjengående kjennetegn gir oss muligheten til å enklere sette de under én og samme lupe. Dette fordi sjangerteori forteller oss at når noe tilhører samme sjanger, gir det også leser forventinger til innhold. Disse forventninger har en normgivende funksjon og regulerer til en grad form og innhold (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 106).

Dette betyr at en lærebokforfatter vil ha gitte sjanger-normer å forholde seg til når oppgavene blir utarbeidet, som kan begrense innholdet, men gjør det også forutsigbart. Det er ikke formelle normer som forfatteren blir bunden av, men har oppstått som følge av dannelsen av et diskurssamfunn som har gått sammen i å skape en felles idé av hva oppgaver i lærebøker kan være, og også hva det ikke kan være. Dette har forskning anvendt for å forsøke å forklare hvorfor oppgavetekst i samme skolefag har lik eller lignende form og innhold, men fra ulike lærebøker med ulike forfattere. I tillegg at det kan også være en forklaring til hvorfor oppgavenes form og innhold differensierer fra hvilket land lærebøkene er utgitt for. Dermed utelukkes det ikke at oppgaver er kulturelt påvirket og begrenset til sjanger-normer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734).

Dette er relevant da vi i senere drøfting skal foreta oss en sammenligning i de to lærebøkene jeg analysere. Det vil dermed være et interessant perspektiv å se bøkens innhold i lys av, for å kunne se om det på tvers av etikk kapitler i to ulike bøker oppstår likheter i form og innhold.

Det med forbehold om at det ikke er tilstrekkelig til å kunne mene det om hele bokens innhold. Det kan likevel være formålstjenlig å ha dette som et biprodukt av analysen.

Kategorisering av oppgave-innhold

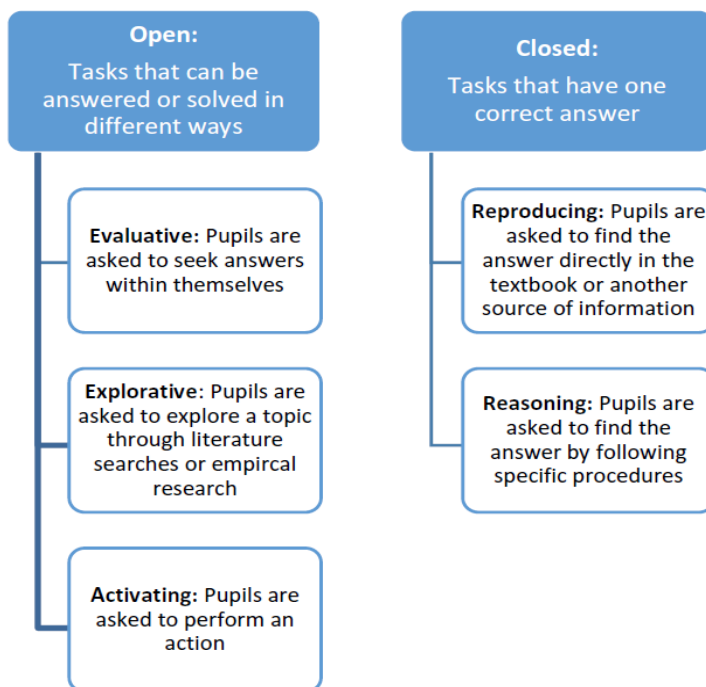
En forskning som tilbyr et perspektiv på analyse av oppgaver i lærebøker, er en studie utført av Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken. I deres artikkel «The textbook task as a genre» går de frem på hvordan oppgaver utgitt i lærebøker etter en læreplanreform har endret seg med de oppgaver som fantes til den tidligere læreplan. Deres bidrag hadde tre formål, først og fremst er denne type datamaterialet sjeldent, i både norsk og internasjonal kontekst. Oftest er datamaterialet som ligger til grunn for lærebokforskning sentrert rundt én læreplan. For det andre analyserer de to ulike fag, med samme analytiske kategorier, det vil si samme metodikk for begge fag. Til sist har deres forskning også et bidrag til metodologien, da deres analyse er ment for å kunne anvendes også på andre fagområder (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 730).

Målet med studiet var å analysere hvorvidt læreplanreform brakte med seg endringer i oppgaver i lærebøker, på to ulike fag. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 738). Ut ifra hvordan oppgaver er formulert, pekte forskerne at det kan ha betydning for hva elevenes læringsutbytte blir. I et forsøk om å finne mønster i fagbestemte oppgaver, ble konklusjonen den at i naturfag dominerer lukkede spørsmål, mens i norsk dominerer åpne spørsmål (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 744).

Lærebokforfattere er typisk en samling av erfarne lærere på ulikt nivå og forskere. Som tidligere nevnt om en skal benytte seg av sjanger-teori for å forstå oppgave i lærebøker, er det tenkelig at forfattere tar del i et diskurssamfunn når de utarbeider en lærebok. Dette peker forskerne på i hovedsak inndeles i hvilket skolefag læreboken skal skrives i, men ikke avgrenset til kun en slik inndeling da forfattere ofte har svært ulike bakgrunn som kan spille inn på hvilke inspirasjonskilder de henter når de utarbeider en lærebok (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734). Likevel vet vi at å være del av et diskurssamfunn kan påvirke innhold og form, så

likheter på tvers av forfattere og lærebøker kan forstås på som et produkt av dette. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734).

Som denne oppgavens hovedteori, vil jeg anvende forskningsprosjektet sin analytiske kategorisering i analysen min. Bakken og Andersson-Bakken beskriver i sin artikkel to hovedkategorier med 5 ytterligere underkategorier for lærebokoppgaver (2021, s. 738). Jeg har tatt meg friheten til å oversette disse til norsk i neste avsnitt, men inkluderer deres originale formuleringer ved figur 1.



Figur 1:(Hentet fra Bakken & Andersson– Bakken, s.738, 2021)

Åpne oppgaver kjennetegnes som oppgaver der svaret ikke er fastsatt. Denne kategorien inndeles i *evaluerende*, *utforskende* og *aktiverende*. Med *evaluerende* menes det oppgavetyper som ber eleven å søke svaret med seg selv som referanseramme. Eksempelvis kan det være oppgaver som ber eleven å ta stilling til ulike påstand (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 738). *Utforskende* oppgaver ber eleven å oppsøke alternative kilder enn det som finnes i boken, eksempelvis oppgaver som ber elever besvare med bruk av litteratur fra internett (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 738). Den siste kategorien er *aktiverende* oppgaver, disse kjennetegnes som oppgaver hvor eleven skal utføre en handling, som er relatert temaet

oppgaven støtter seg på (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Eksempelvis kan det være å presentere for medelever om etiske modeller.

Lukkede oppgaver derimot kjennetegnes som oppgaver hvor de etterspør en bestemt svarformulering. Her deles også disse inn i underkategorier: *Reproduserende* og *resonerende*. Førstnevnte handler om å finne svar til spørsmål som nevnes eksplisitt i læreboken eller en annen spesifisert tekst. *Resonnerende* oppgaver omhandler å finne svar gjennom å utføre en spesifisert fremgangsmåte (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 739).

Oppsummering av teoriperspektiver

Teorirammen for min avhandling består av flere ledd. Den tar høyde for konteksten som dette skjer i, som er bunden av en nylig fornyet læreplan. LK20 brakte med seg endringer som påvirker hvordan religionsfaget utformes, og hvilket innhold det skal ha. Fra å være en læreplan preget av stofftrengsel, til nå en mer kortfattet liste av kompetansemål. I tillegg til nytt innhold som tverrfaglige temaområder, som skal prege alle skolenes fag. I disse dokumentene kan vi finne tolkninger til hva religionsfagets innhold skal vektlegges. Det er dermed et godt verktøy å drøfte læremidler sin relevans opp imot, i og med at lærebøker må forholde seg til hvilke kunnskaper og ferdigheter som legges til grunn for faget.

Den sentrale læringsteorien som jeg støtter meg på er SKT. Her forklares det hvordan medierende verktøy, i bred forstand, kan være verdiformidlende og slettes ikke nøytrale. Dette fordi det er gjenstander som er blitt skapt med en mening bak, innenfor en kulturell betydning. Det vil si at bøkens innhold også kan bli regnet som slike verktøy, derav har dets innhold verdiformidlende natur. Derfor kan en åpne opp for å bryte ned lærebøkens innhold, og analysere på hvilket budskap for eksempel oppgaveinnholdet kan tolkes til å formidle ut til eleven. Ut ifra ulike aktiviteter kan vi også se at de har ulike implikasjoner for læring, basert på hvilke aktiviteter de formidler ut. Sentralt her peker professor Geir Afdal at et læringssyn som vektlegger de sosiale og interaktive prosessene, som samhandling med individer og verktøy, som de mest gunstige innenfor religionslæring. Et læringssyn som støtter seg på kognitive prosess, ses på som isolerende og at det i større grad er gjennom møter med den ytre verden

som en lærer av. Dermed bør det ifølge Afdal også legges opp til aktiviteter som støtter opp til samhandling med den ytre verden.

Samlet sett kan også oppgave innhold i lærebøker gjør seg gjeldende til å bli sett på som en egen litterær-sjanger på grunn av dets form og innhold, dette gjør det også enklere å se på som analyse-enhet. Dette er noe forskerne Bakken og Andersson-Bakken har presentert, sammen med sine perspektiver på oppgaveanalyse med tanke på form og innhold. Utfallet av dette er en egen kodings-kategori for å kunne analysere oppgaver ut ifra hva de forespør leseren til å utføre. Gjennom dette kan en få en grov idé om hva oppgavene i en lærebok omhandler. Dette blir et biprodukt av min kommende sammenligning mellom de to utgivelsene jeg har valgt ut for min analyse. Dette ved at jeg kan se hvilke likheter og ulikheter bøkene har, og kunne drøfte om hvorvidt disse kan løftes opp og ses på som en effekt av sjangerteori.

Metode

I møte med forskning, er det gitte normer som regulerer ens virksomhet. Dette i form av for eksempel forskningsetikk, men også normer for hvordan man gjennomfører ulike vitenskapelige metoder. Det er ulike metoder som anbefales, og til dels kreves i ulike fagområdet for å kunne resultere i studier som tilfredsstillende krav om pålitelighet. En kan tenke på metode som selve fremgangsmåten for et utvalgt studie, som regulerer hvordan en skal samle inn data, som senere skal drøftes i lys av teori (Grønmo, 2016, s. 41). Innholdet i ulike metoder omfatter ikke bare fremgangsmåten for innsamlingen av empiri, men også refleksjon over hvorfor man har gjort de valgene en har i møte med utvalg, innsamling og fortolkning (Grønmo, 2016, s. 51). I dette kapitlet vil det bli presentert hvilken metodikk jeg har valgt for min kommende analyse, også refleksjon over metodevalg vil bli lagt frem her.

Beskrivelse av metode

Kvalitativ innholdsanalyse

For denne oppgaven velger jeg en kvalitativ innholdsanalyse, slik den blir beskrevet gjennom Professor Sigurd Grønmo. Kort fortalt går en kvalitativ innholdsanalyse ut på å bruke dokumenter som kilde til innsamling av data. Nærmere bestemt i noe form av tekst og dokumenter, som for denne avhandlingen blir lærebøker. Her vil tekstinnhold bli samlet inn med sikte i å senere tolke det i lys av ulike problemstillinger. En av grunnene til at jeg valgte en innholdsanalyse er at det gis stor fleksibilitet til metodiske valg, ved at en ikke er bundet av fagspesifikke tradisjoner (Grønmo, 2016, s. 145). Jeg gjenkjenner særlig disse viktige steg i min innholdsanalyse, forberedelse til og innsamling av data, kategorisering og deretter tolkning. Gjennom disse tre steg har jeg måttet foretatt valg som lar meg skreddersy analysen til også å passe inn med de teoretiske rammene for denne oppgaven.

Før en setter i gang med datainnsamlingen er det viktig å ha en plan for hvordan en skal kunne gjenkjenne relevant innhold. Det er for kvalitativ innholdsanalyse i stor grad problemstillingen som er satt for analysen som påvirker hva som er relevant innhold (Grønmo, 2016, s. 176). Siden min problemstilling sentrerer seg rundt å finne kjennetegn, med bakgrunn i den utvalgte teorien for oppgaven, blir det rammen for hva som ses på som relevant. Utvalget mitt er satt før teorien, slik at det blir eventuelt under eller etter analysen at det vil være grunnlag for å reflektere rundt hva som er relevant og hvorfor. Det hviler derfor et ansvar i meg som forsker å kunne senere forsvare innholdets relevans i lys av min problemstilling.

Under datainnsamlingen kommer det til uttrykk hvilke metoder jeg har brukt for å gjennomgå tekstene og deretter kode. Det er også under dette steget at en får tatt kildekritiske vurderinger (Grønmo, 2016, s. 177). Det var viktig for meg i møte med lærebøkene og ikke bare bli kjent med dets innhold utover mellom kapitlene, men også de forfatterne som står bak. I egne avsnitt senere i dette kapitlet har jeg presentert kort om de som har skrevet lærebøkene og deres bakgrunn. Slike innveiinger er med på å vurdere troverdigheten i det tekstene inneholder, men også kunne se tekstenes kontekst i lys av hvem som har skrevet det og ikke minst til hvem

(Grønmo, 2016, s. 178). Eksempelvis er det en viktig forutsetning å tolke oppgavene i lys av at de er skrevet i en lærebok ment til den norske videregående opplæringen, som har klare målsetninger rundt kompetanse og krav til innhold i undervisningen. Ved å erkjenne dette kan jeg i min kvalitativ innholdsanalyse forstå innholdets kontekst og dets begrensninger på et annen måte

Datamaterialet mitt skal også kodes. Koding vil si å legge materialet i ulike bås, ut ifra hvilke kategorier man har satt for oppgaven. I kvalitativ innholdsanalyser er det ikke fastsatt hvordan det skal gjøres, da det i større grad er opp til analysens problemstillinger, hvordan det best lar seg gjøre. En står da disponibel til å lage de kodingskategoriene en ønsker, dette er en fremgangsmåte som beskriver induktiv tilnærming. Her vil kategoriene forme seg etter man har begynt og se på det empiriske material. (Anker, 2020, s. 77) Jeg valgte å følge en annen måte å kode mitt materialet på, der jeg hentet mine kodingskategorier i fra teorier. Dette er også kjent som en deduktiv fremgangsmåte (Anker, 2020, s. 79). For denne oppgaven vil kategoriene være innhentet fra Bakken & Andersson-Bakken, som er blitt til som følge av forskning på læreboksoppgaver. De fem kategoriene som de la frem føltes naturlig og også anvende i denne oppgaven, selv om de ble til for oppgaver i lærebøker for norsk og naturfag. Likevel har kategoriene blitt skapt med en utforming som er generelle nok til at det tillater seg å overføre mellom skolefag. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 737).

Helt konkret, kodet jeg oppgavene mine for hånd, ved at jeg skapte en skjematisk oversikt for de ulike kategoribrakkene. Jeg kodet på to ulike nivåer; først ved å sortere ut åpne og lukkede oppgaver. For å skille mellom dem, var det viktig å analysere hva bokkapittelet tilbyr av informasjon, men også hvor oppgavene er plassert. Eksempelvis en oppgave som ber eleven om «Hva er etikk?», og de står under brakken «repetisjonsoppgave», tydes det på at dette er noe som allerede er behandlet ut i kapittelet. Det tolker jeg som en lukket oppgave da det er ment som repetisjonsoppgave, som eleven simpelthen kan finne svar ute i tekst. På den andre side når elevene bes om å forklare begreper med egne ord, selv om begrepet er allerede blitt forklart i boka, tolker jeg på det som en åpen oppgave. Dette fordi åpne oppgaver kjennetegnes som oppgaver hvor svaralternativet ikke finnes i boka, her må eleven selv formulere en

forklaring. Deretter kodet de på nytt med de øvrige fem kategoriene. Det jeg så nærmere etter i denne runden med koding var først og fremst deres skriftlige formulering og hvilken type aktivitet de medierer. Eksempelvis i oppgaver som ber eleven om å forklare, diskutere eller presentere, ga meg indikasjon at dette var en aktiverende oppgave hvor eleven bes utføre en handling. Mens oppgaver som retter seg mot eleven og spør «Hva mener du?», ses på som en evaluerende oppgave da de blir bedt om å besvare ut ifra eget synspunkt, uavhengig av rett og galt.

Noe uforutsett som skjedde under kodingen var at enkelte datamaterialet lot seg ikke plassere under kun én kode-kategori. Dette er en følge av «komplekse» oppgave-formuleringer hvor en oppgave har flere objektiver i én og samme oppgavetekst. Dette har jeg tidligere redegjort, at enkelte oppgaver ikke lar seg kategoriseres kun ved én kategori. Jeg løste dette ved at jeg plasserte oppgavene i den kategorien som i større grad berørte aktiviteten. Eksempelvis kunne oppgaver ha del-oppgaver hvor to av dem var evaluerende, mens kun en var reproduserende. I slike tilfeller kodet jeg de som evaluerende i sin helhet, da det er den kategorien som forekommer hyppigst. Til å begynne med tenkte jeg dette kunne være en interessant vinkling til drøfting, men siden dette gjelder et mindretall av oppgaver, velger jeg å ikke vie noe større del av oppgaven til dette. Det viser uansett at enkelt data er mer krevende å kategorisere til en sikker kategori enn andre.

Utvalg

Som nevnt er oppgaven sentrert rundt litteratur produsert for fagfornyelsen som tredde i kraft i 2020 og som siden har faset ut den forrige læreplan. I denne oppgaven fokuserer vi på det utvalgte faget – religion og etikk, som er et avsluttende fag lagt om til det avsluttende året på studieforberedende programmer. I skrivende stund i 2023 er det to lærebøker som er utgitt for faget på videregående skole. Både Cappelen Damm og Aschehoug har utgitt sine respektive bøker til faget for fagfornyelsen. Jeg kom da frem til at jeg ønsket å legge disse bøker under en analyse. Utvalgsriteriene ble dermed bøker utgitt spesifikt for fagfornyelsen, i faget religion og etikk for videregående skole.

Ved å analysere de bøkene som finnes ute på markedet, får jeg også mulighet til å se bøkene opp mot hverandre. Det er synlig at i det norske lærebokmarkedet at tre forlag som dominerer, to av dem som er Aschehoug og Cappelen Damm som er en del av utvalget i denne oppgaven. Siste i gruppen er Gyldendal, men de har til dags dato ikke publisert en lærebok etter fagfornyelsen, og blir dermed ikke en representert i utvalget. Det er dog viktig å merke seg at det finnes digitaliserte læringsressurser utgitt til fagfornyelsen av forlagene. Disse vil ikke inngå i analysen, men gitt en bedre anledning ville det nok være gunstig å se alle elementer, både trykte og digitale ressurser, for å kunne gi et bredt bilde av forlagenes tilbud.

Det er også på sin plass å presentere utvalgsprosessen av lærebøkene jeg skal analysere. Utvalgte datamaterialet er kommet til grunn som følge av en utvelgelsesprosess. Jeg har valgt å velge ut de lærebøkene jeg har, basert på gitte kriterier og hva som fantes ut ifra dette ved den tiden jeg skulle skrive min avhandling. I mitt tilfelle vil det være hva som fantes av lærebøker utgitt for religionsfaget etter LK20, i tiden rundt høsten 2022. Siden jeg også kun forsker på etikk-temaet i bøkene, er det et krav at lærebøkene inkluderer minst et kapittel som er omhandlende etikk og som har oppgaveinnhold. Dette kjennetegner en slumpmessig utvelgning. Da baserer man sitt utvalg av hva som er tilgjengelig til en gitt tid (Grønmo, 2016, s. 114). Siden jeg skriver med hovedvekt i religionsfaget, må jeg også definere kriteriene mine ytterligere. Derfor blir det fulle omfanget av søkefilteret mitt begrenset til lærebøker utgitt i det norske marked som er utgitt etter LK20, i faget religion og etikk. Søket resulterte i to lærebøker, og valgte ut begge for å kunne ha et stort nok utvalg til å ha en komparativ analyse og eventuelt se hvordan ulike forlag og forfattergrupper avviker.

En kort introduksjon av bøkene, kapitlene og deres respektive forfattere gjør det mulig for oss å vite hvilken bakgrunn de stiller med. Dette kan forklare eventuelle mangelfulle fremstillinger, eller hvorfor enkelt innhold dominerer. Det er krevende å få til en sammensetning av fagpersoner som dekker alle de kunnskapskravene til det å skrive en lærebok. Blant noen av kravene står sterk fagkunnskap høyt, men også forståelse av de politiske dokument som er førende, for å kunne skape et innhold som er relevant for skolegangens visjon (Johnsen, 1989, s. 39). Likevel forsøkes det å samle grupper med individer av ulike fagbakgrunn, for å kunne

gi stort nok dekk over fagets temaområder. I de fleste lærebøker publisert i dag er det sjeldent kun én forfatter bak dens innhold. Derfor er det viktig å tenke på lærebøker som et resultat av flere ledd som har skrevet, kommentert og revidert dets innhold.

Cappelen Damm – Religion og etikk for VGS

Religion og etikk for VGS er én av Cappelen Damm sine nyutgivelser i 2022, utgitt rett før skoleåret 2022/2023 startet. Boken består av 396 sider og er dekket av 6 forfattere. På bokens kjøpside presenterer forlaget forfatterne kort, og oppsummerer deres fagbakgrunn (Cappelen Damm, u.d.). Alle forfattere har studiebakgrunn innenfor religion, og har varierende arbeidsbakgrunn. Flere av dem har øvrige undervisningsfag enn religion, og to av forfatterne har tidligere utgitt bøker innenfor pedagogikk og/eller religion.

Boken er inndelt i 11 kapitler, som begynner med å beskrive hva religion, livssyn og etikk er, og avslutter med et kapittel om identitet. Kapittelet som rommer den største delen av temaet Etikk er det viet et kapittel på om lag 21 sider. Antall sider viet til etikk- kapittelet er i tråd med hva de andre kapitlene i læreboken har fått, som er ca. 20 sider pr, med det største kapittelet værende introduksjonskapittelet med hele 40 sider.

Etikk-Kapittelet starter med en grov tidslinje som beskriver utvalgte moment i etikkens historie, fra den greske antikken til dagens moderniserte etikk-grener (Eriksen, et al., 2022, s. 333). Den er skrevet av Hanne Maren Fredriksen, som har sin bakgrunn som religionslærer på videregående. I tillegg opplyser forlaget på sin webside om Fredriksen sin faglige bakgrunn, som er varierte tema innenfor religionsvitenskap. Filosofisk etikk og sekularisering for å nevne noen. (Cappelen Damm, u.d.).

Aschehoug – Religion og etikk: lærebok I religion og etikk for vg3

Aschehoug sin nytgivelse for LK20 i religionsfaget er boken *Religion og etikk: lærebok i religion og etikk for VG3*. Den ble også gitt ut rett før skoleåret 22/23 gikk av stabelen, Med sine 354 sider med bidrag av intet mindre enn 9 forfattere. Flesteparten av dem er professorer innen ulike vinkler innenfor religionsvitenskapen. flere av dem er kommet ut med egne publikasjoner omhandlende sitt felt og én av dem har tidligere utgitt lærebok for Aschehoug.

Boka dekker et omfattende antall kapitler, hele 30. Likevel er sideantallet, med et spenn på 352 sider, mindre enn Cappelen Damm sin utgivelse. På sine nettsider opplyses det at bokens størrelse skal gjenspeile innhold som er variert, med oppgavetyper til ulike formål. Boken har en særlig interessant funksjon for min oppgave, hvor «Skråblikk» er bokser med spørsmål til eleven som har til sikte å bruke dagsaktuelle temaer for å skape forståelse av etikk-emnet. Det henviser også videre til Aschehoug sitt digitale «univers» som er læringsmidler på nett til elev og også ressurser til undervisningsplanlegging for lærere (Aschehoug, u.d.).

Boka sin innhold er delt i 4 større emner, som har om lag 7 kapitler under hver. Den som er mest relevant for min oppgave er del 2 – Filosofi, humanisme, etikk og religionsetikk. Her under finnes det tre kapitler som vil være grunnlag for datainnsamlingen for denne boka – kapitler 11, 12 og 13 som til sammen utgjør de 33 sider. Forfatterne selv opplyser i boken at disse tre kapitler sammen utgjør en innføring etikk-emnet, og jeg tolker dermed at det er gunstig å se disse samlet. Det gis ingen presisering om hvilke av forfatterne som har hatt hovedansvaret for de ulike kapitler.

Etikk

Bruk av forskningslitteratur

Kvalitativ metode bygger på en blanding av ontologisk og epistemologiske forståelse av virkeligheten. Virkeligheten i denne oppgaven er konstruert av forskeren i møte med

datamaterialet. Likevel er det en viktighet å forstå hvilken linse det datamaterialet blir sett gjennom med. I alle type studier er det en eller annen form for teoretisk rammeverk som omfavner det. Eksempelvis i denne oppgaven forstår vi lærebøkens funksjon fra en sosiokulturell perspektiv som forstår verktøy(lærebøkene) som medierende ledd for kunnskap i læringsprosessen. Når en utvelger seg en teoretisk rammeverk en ønsker å se oppgaven i lys av, velger en også hvilke linse hele oppgaven skal ses i lys av for andre. Denne oppgaven ville sett annerledes ut om jeg lenet meg på andre læringsteorier, derfor finnes det en makt bak dette valget. Det gjør at en som leser denne teksten får et sett med teoribriller som begrenser noen av deres forutinntatte posisjon. Det kan føre til at vi lar være å undre seg over enkelte perspektiver, fordi vi allerede har fått et perspektiv å se det gjennom (Nilssen, 2012, s. 62).

Datamaterialet i seg selv sier svært lite, derfor må det aktivt tas i bruk i en fortolkende prosess av forskeren. Gjennom de teoriene en velger ut, bruker man disse i møte med funn som et tolkningsredskap. Det er dog ikke slik at teoretiske rammer skal behandles som en «one size fits all» hvor alle funn kan plasseres i dem, alltid. Derfor må forskeren som nevnt tidligere ha som egenskap å være tilpasningsdyktig i møte med funn og teori. I de tilfellene teorien passer inn på en forsvarlig måte, fører det også med mulighetene og anvende begreper hentet fra det teoretiske rammeverket. Teorier jeg har anvendt i min oppgave kan deles inn i to ulike nivåer for bedre forståelse av deres funksjon, grand theory og middle-range theory. Først nevnte, Grand theory beskriver teorier som er abstrakte og omfattende som klarer å gi alle aspekt rundt et fenomen sin plass. De er svært generaliserende, og tar ikke stilling til kontekst. (Hassan & Lowry, 2015, s. 7). Et eksempel på dette i min avhandling er læringsteorier, kognitiv og sosiokulturell teori. Disse har sine forståelser for hva som foregår i en læringsprosess, og grunntanken bak dette endres ikke i møte med enkelthendelser. På grunn av at de kan ses som grand theories, vil deres forståelse for læring bli «universell». Eksempelvis en kognitiv læringsteori vil alltid akseptere de individuelle prosessene i møte med læring, og den vil da ikke anerkjenne noe annen forståelse enn det. På grunn av strukturen er det mulig å bruke grand-theories til å kunne løfte enkelthendelser til noe som lar seg generalisere. Dens slagside er likevel også det, at de er generaliserende og tilbyr lite tilpasning til enkelthendelser (Hassan & Lowry, 2015, s. 7).

På den andre siden, har jeg en middle-ranged theory som i større grad lar en bruke teorien i møte med bestemte kontekst som videre lar meg gå grundigere til verks og i mindre grad diskutere fra et abstrakt ståstand. Middle-ranged theories beskrives som teorier hvor de går i enda mer detalj rundt særtrekk ved fenomener. De er spesialiserte teorier som ikke kan tilby et overordnet blikk, men tillatter å jobbe enda mer tett på med datamaterialet (Hassan & Lowry, 2015, s. 9). I min oppgave blir dette Bakken og Andersson-Bakken sin tilnærming til åpne og lukkede oppgaver, som jeg anvender som kategoriseringsverktøy i analyse. Med den bruker jeg et verktøy som er utarbeidet med en lignende kontekst som jeg selv har, en analyse av oppgaver i lærebøker. Bakken og Andersson bakken sin teori takler særtrekkene ved en slik analyse, på en måte som en grand theory ikke ville klart like godt.

Forskerrollen

Denne oppgaven er blitt til som følge av flere valg tatt underveis i de ulike fasene, av meg. I den kvalitative forskningen kan en se på forskeren som dets viktigste moment. Dette på grunn av flere grunner. Først og fremst fordi det er jeg, som forsker som har samlet inn datamaterialet. Og det vil også være meg som bruker det datamaterialet aktivt i forsøket om å tilpasse det i situasjoner det ellers ikke ville ha vært. Derfor er jeg også med på å konstruere en del av virkeligheten i det jeg møter med datamaterialet og forvandler det til denne avhandlingen (Nilssen, 2012, ss. 25, 29). Dette er et toegget sverd, ved at det er jeg som forsker som aktivt forvalter datamaterialet, men med meg har jeg mine menneskelige begrensninger. Derfor er det viktig å reflektere over sider av forskerrollen som kan være moment som svekker forskningens troverdighet.

For å kunne levere forskning som har et høy datakvalitet avhenger det på ens grad av validitet og reliabilitet. For å kunne sikre datakvaliteten, må en tenke på forholdet mellom problemstilling og data. Validiteten er høy når forskningen resulterer med et velfundert svar til problemstillingen gjennom drøfting rundt data (Grønmo, 2016, s. 259) Det er vanskeligere å vise til etterprøvnbarhet i kvalitative studier, da standardiserte tester som brukes i kvantitative

studier ikke like enkelt kan benyttes på tekst. Som forsker har en da et enda større ansvar for å gjøre rede for vesentlige deler av forskningen (Grønmo, 2016, s. 249). Et av grepene jeg har benyttet meg for å gjøre dette er å ha en klar plan for min avhandling, er å skape en relevans mellom teori, metode og analyse. Jeg har drøftet rundt mine valg for å kunne forsvare hvordan mine valg i denne avhandlingen har ført til et godt svar på min problemstilling. Ved å inkludere refleksjon rundt metodevalg særlig, tar en for seg de problemer en har støtt på underveis. Jeg har valgt å inkludere refleksjoner rundt de sentrale stegene av min analyse, fra utvalg og veien frem til endelig produkt.

Til sist vil jeg trekke frem en annen side av det å være forsker, å være del av et forskersamfunn. Å skrive masteroppgaven ofte er en individuell prosess, preget av «den ensomme forskeren». Derfor peker Nilssen på viktigheten i det å være aktiv i fellesskap under forskningsperioden. Nilssen trekker frem særlig responsgrupper som en positiv bidrag til særlig skrivefasen. Dette fordi observasjon har sett positiv innvirkning av å ha slike gruppesamlinger på reduksjon av skriveblokkering for veiledning åpner opp for språk- og tankeutvikling. (2012, s. 59). Dette er noe jeg kan bekrefte for min progresjon, etter å ha deltatt i gruppeveiledninger med veileder og medstudenter, opplever jeg i etterkant å ha mer inspirasjon til å skrive. Dette fordi den tilbakemeldingen jeg får gir meg innsikt til teksten, fra et ferskt sett med øyner. Dermed får jeg deres innfallsvinkler til å se på oppgavens form og innhold, som jeg ikke selv kunne ha kommet frem til. Dermed ved hjelp av tilbakemelding har min avhandling blitt styrket på flere punkt, både form, innhold, metode og litteratur.

Analyse

Siden fagfornyelsen I 2020 har det sakte kommet ut lærebøker som imøtekommer de endringer som er blitt gjort. Høsten 2022 undervises det ut ifra den nye læreplanen for religion og etikk på studieforberedende løp på videregående skole. I den anledning har jeg valgt meg ut to lærebøker som skal analyseres etter min problemstilling, og forskningsspørsmål. Mitt hovedanliggende for denne oppgaven blir å undersøke oppgaveinnholdet i de utvalgte lærebøkene, nærmere bestemt hvordan deres form og innhold kan kategoriseres.

Kategorisering av oppgavene gjøres gjennom Bakken og Andersson-Bakken sin teori om åpne og lukkede oppgaver. Det er totalt fem kategorier i denne teorien, og jeg velger å bruke de også som analytiske skillelinjer, de fordeler seg slik

Åpne spørsmål	Lukkede spørsmål
Evaluerende	Reproduserende
Aktiverende	Resonerende
Utforskende	

Jeg vil i de to lærebøkene trekke frem eksempler under hver og en av kategoriene, for å peke på hvorfor de er plassert hvor de er. Likevel er det lurt å sette seg inn i hva den enkelte kategori omhandler. I evaluerende oppgaver er det største kjennetegnet at oppgaven ber eleven bruke seg selv som referanseramme for å besvare oppgaven, de skal ikke benytte seg av andre kilder, men skal ut ifra egen refleksjon kunne avgi et svar. I aktiverende oppgaver er det tydelig i oppgaven at eleven ber om å utføre en handling for å kunne svare på oppgaven, her blir det viktig å se etter bestemte handlinger som elevene bes om å gjennomføre. I utforskende oppgaver bes elevene om å vende seg til andre kilder utenfor læreboken for å svare på oppgaven (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 738). Det er ikke definert hvilke type kilder det begrenses til, så her kan en anvende en bred tolkning av hva en kilde kan være.

For de lukkede oppgaver er det først reproduserende oppgaver som tar til sikte av eleven kan finne svaret innenfor lærebokens innhold. Dette er typiske repetisjonsoppgaver, der en gjerne ber eleven om å gjengi noe som allerede har blitt gjennomgått i kapitlet. Sist er det resonerende oppgaver, som kjennetegnes ved at eleven gis en konkret fremgangsmåte for å kunne løse oppgaven. Det er verdt å tenke over at denne type oppgave er hyppigst sett blant fag som matematikk eller naturfag, dette fordi det er ofte undervisningen i de fag sentreres rundt spesifikke fremgangsmåter for å komme frem til et svar. Likevel kan det også være spor av dem

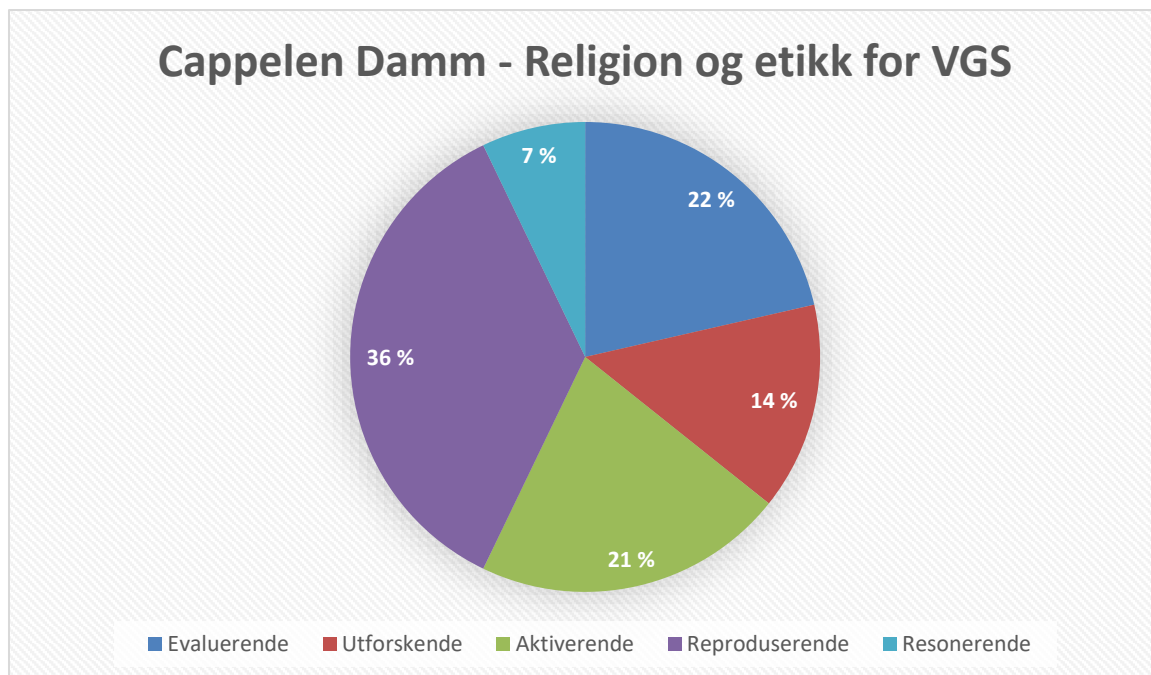
i andre fag, dermed utelukkes det ikke av den grunn (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 739).

Cappelen Damm – Religion og etikk for VGS

I Cappelen Damm sin lærebok i religion og etikk-faget finner vi ett kapittel viet til etikk-tematikk, som er forfattet av pedagogen Hanne Maren Fredriksen. Den spenner seg over om lag 20 sider, hvor i 9 av sidene inneholder noe form for oppgaveinnhold. Av de 9 er det to av dem som er eksplisitt viet til oppgaveløsning, med noen oppgaver også funnet ute i kapittelet. Det er totalt 28 oppgaver som er datagrunnlaget for oppgaveinnholdet i etikk-kapittelet, med en klar hovedvekt av oppgaveinnhold i de to oppgavesidene.

På disse gitte oppgavesidene er det en tydelig inndeling av ulike oppgave- «grupper». Dette er ikke særegent for kapittelet. Ei heller er det særegent for oppgavebøker, som også segmenterer oppgavene med ledeord om hva elevene bes utføre. Eksempelvis under «repete og forklar» er oppgavene i stor grad preget av nettopp det tittelen ber leser om å gjøre. Slik at det også fungerer som en ledetråd til hva hvordan oppgavene skal løses. De tre andre grupper er «reflekter og diskuter», «utforsk og undersøk» og «Gå i dybden» (Eriksen, et al., 2022, ss. 358 – 359).

Cappelen Damm - Religion og etikk for VGS



Prosentvis kan en se at det er åpne spørsmål som sammenlagt dominerer, denne kategorien kjennetegnes som oppgaver hvor det finnes flere svaralternativer, der elevene oppfordres til å komme frem til egne svar. I denne utgivelsen har det i større grad vært oppgaver som ber elevene om å forklare fra egne synspunkt eller oppsøke kilder for å danne en mening rundt det oppgaveteksten ber om. De tre inndelingene under åpen kategori er evaluerende, utforskende og aktiverende og står for 57% av det innsamlede datamaterialet i Cappelen Damm sin utgivelse. Fordelingen er ikke langt ifra til å være jevnt fordelt, med noen prosent til og fra mellom dem.

Andel lukkede oppgaver som består av to kategorier, reproduserende og resonerende, er i mindretall. Det er stort sprik mellom de to kategoriene, der reproduserende oppgaver står for majoriteten av uttellingen for lukkede oppgaver blant de to. Om man velger å se alle de 5 uavhengig om de er åpne eller lukkede så er reproduserende også den med nest-mest uttelling. Det kan være flere grunner til hvorfor resonerende oppgaver er i mindre tall for denne utgivelsen, men jeg vil presentere funnene i større detalj, i hver sin kategori.

Åpne oppgaver

For Cappelen Damm sin utgivelse er det av åpne spørsmål totalt 16 oppgaver som kan kategoriseres under. 13 av dem står på sider viet til oppgaveløsning i slutten av kapittelet, mens tre av dem er å finne som rubrikker ute mellom kapittelets øvrige tekstinnhold. Åpne oppgaver i Cappelen Damm sin utgivelse kan kategoriseres som spørsmål med en åpen tolkning av svaret, som boken selv ikke tilbyr et svar for. Her blir oppgaver som ber eleven om å reflektere selv, bruke kilder utenom læreboka eller utføre spesifikke handlinger viktige indikatorer for kategoriseringen. I stor grad vil åpen type oppgaveinnhold bli funnet i alle de oppgave-gruppene som læreboken segmenterer oppgavesiden sin etter, utenom «repetere og forklar».

Evaluerende oppgaver

Under kategorien for evaluerende oppgaver er det totalt seks oppgaver, tre av dem ute i kapittelet mens de resterende tre kan finnes ved kapittelets oppgavesider. Det ser ikke ut til å være et mønster blant oppgavesiden sine gitte oppgave-grupper, da funn er funnet på tvers av disse.

Et av kjennetegnene på hvordan en evaluerende oppgave viser seg i Cappelen Damm sin utgivelse er en oppgave hvor elevene må bruke sine forforståelser for å løse oppgaven, her bruker jeg en oppgave som står under gruppen «Gå i dybden»,

Jeremy Bentham og John Stuart Mill blir gjerne nevnt i samme åndedrag når vi snakker om utilitarisme og konsekvensetikk. Mill var den som var opptatt av å skille mellom åndelige gleder og legemlige gleder: «Det er bedre å være et misfornøyd menneske enn en fornøyd gris; bedre å være en misfornøyd Sokrates enn en fornøyd tosk. Og hvis toskene eller grisen tror noe annet, er det fordi de bare kjenner den ene siden av saken.» Hvordan forklarer dette sitatet synet på ulike lykkekvaliteter?

(Eriksen, et al., 2022, s. 359)

Målet med oppgaven her er at eleven skal ut ifra sitatet av John Mill, peke på ulike oppfatninger av hva lykke er. Det skal nevnes at i denne oppgaven, inkluderes det tematikk som blir behandlet ut i boken, konsekvens- og dydsetikk forklart i kapittelet. I forskjell til reproduserende spørsmål, spør ikke evaluerende oppgaver om informasjon som boken allerede har behandlet. De etterspør gjerne at eleven selv reflekterer over svaret, med sine egne tanker som utgangspunkt. Det kan tolkes til at elevene er ment til å tenke utenfor de rammene bøkene har satt, å se dydsetikk og konsekvensetikk på et annet vis til å kunne løse oppgavene. Navnene på oppgave-gruppene gir også en indikasjon om dette. Ved at oppgavene står under «Gå i dybden», så gir det en idé om at oppgavene krever mer enn hva bok-innholdet byr på.

En videreføring av dette ses også på oppgaven som finnes ute i kapittelet og ikke ved oppgavesidene, hvor det spørres «Hvilke etiske dilemmaer byr fosterdiagnostikk på?» (Eriksen, et al., 2022, s. 354). Denne oppgaven er også et godt eksempel på hvordan deskriptiv etikk fremvises i boken. Deskriptiv etikk er innhold som presenteres nøytralt uten å på forhånd ha bestemt innholdets posisjon i rett/galt-diskusjonen (Andreassen, 2016, s. 163). På samme side som oppgaven står, gis det informasjon rundt de mulighetene fosterdiagnostikk kan ha, for eksempel at det er mulig å se etter genfeil. Her blir et område som er preget av etiske utfordringer presentert med noen positive og negative sider. Innholdet er ikke partisk, og tar ikke stilling til om forskerdiagnostikk er galt. Måten det blir presentert på i kapittelet tar ikke opp diskusjonen om at det er noe som bør implementeres, men viser heller en potensiell oppside ved det. Oppgaven vil da ha eleven til å konstruere sin mening om hva som kan være et mulig etisk skjæringspunkt, etter at de har blitt presentert «begge» sider av saken gjennom argumenter for og imot.

Utforskende oppgaver

Det største kjennetegnet ved utforskende oppgaver er at leser bes om å ta i bruk sekundærkilder for å kunne løse den. Under denne kategorien er det 4 oppgaver som har dette kjennetegnet i oppgaveteksten. Alle disse kan finnes på oppgave-helsidene, tre av oppgavene under «utforsk og undersøk» og én av dem under «gå i dybden» (Eriksen, et al., 2022, s. 359).

I kun én av oppgavene henvises det til en konkret sekundærkilde,

Både Islam og Kristendom definerer mennesket som jordas forvalter. Det innebærer at mennesket har et ansvar for å ta vare på naturen og skapningene som lever: Bruk bokas fagnettsted til å lese pave Frans' tale til FN om klimaet og den islamske erklæringen om globale klimaforandringer, eller let dem opp andre steder på internett. Begge tekstene presiserer at vi er moralsk pliktige til å handle. Hvilke etiske teorimodeller minner disse to tekstene om? (Eriksen, et al., 2022, s. 359)

Her henvises leser til to valg, både bokas nettressurser og internettet generelt for å finne to ulike tekster for å kunne løse oppgaven. Det kan antydes til en slags intertekstualitet, hvor talen i oppgaven er hentet ut av sin kontekst og satt inn i oppgaveinnholdet med et nytt formål. Dette er også for øvrig den eneste oppgaven som ber leser å vende seg til nettressursene for forlaget, i dette kapittelet.

Et annet eksempel av utforskende art, finnes under «gå i dybden»-gruppen,

Religioner som begrunnelse for vold: Finn ulike eksempler på krigføring eller voldshendelser som har blitt gjennomført med religiøs begrunnelse. Hvordan kan voldshandlingene rettferdiggjøres ut fra religionene? Kan de rettferdiggjøres gjennom de etiske teorimodellene? (Eriksen, et al., 2022, s. 359)

Til forskjell med forrige eksempel, er det mye mindre førende for eleven hvor eksemplene skal hentes ifra. Her nevnes ingen eksplisitte kilde, men det nevnes konkrete kriterier som må være med i de eksemplene som dannes. Jeg har tolket denne som en utforskende oppgave på grunn av at den ber eleven å utforske et tema som ikke besvares kun ved hjelp av bokens innhold. Hvordan oppgavene avgrensar kildebruk, kan potensielt ha ulik implikasjon for utførelsen av oppgavene.

I den ene oppgaven har vi en kilde eleven skal bruke som er fastsatt av kapittelforfatter. Denne kan tolkes til å være pedagogisk tilrettelagt, da forfatteren har bevisst valgt å avgrense oppgaven til å bruke denne oppgaven. I motsetning til den andre oppgaven, hvor elevene selv blir gitt frihet til å velge hvilke kilder de skal hente informasjon fra. Da kan en også diskutere hvorvidt kildene elevene selv kommer til å finne vil være pedagogisk tilrettelagte til å besvare oppgavene

fullt ut. I tillegg til at det er tvilsomt at i en større klasse, at elevene ender opp med å bruke samme kilder, når friheten til å velge selv gjør det mulig for dem å oppsøke blandede informasjonskilder. Dette kan være en positiv konsekvens ved at svarmuligheten innad en klasse vil være forskjellige og by på ulike meninger, men det kan også være en potensiell slagside.

Disse oppgavene, på ulike måte og tema, oppfordrer eleven til refleksjon. Oppgavene jeg refererte til over, ber om at elevene må reflektere om hvilke etiske modeller tekstene passer inn i. Den ene gir en lignende bunnlinje ved at eleven bes reflektere gjennom de etiske modeller om voldshandlinger lar seg rettferdiggjøre. Begge disse to kan ses på som eksempler på deskriptiv etikk– innhold. Som jeg tidligere gikk gjennom under teori-porsjonen av denne oppgaven, er deskriptiv etikk en form for etikkdidaktikk som har til mål å la eleven selv danne et bilde av hva som er rett/galt. Oppgaveteksten består ikke av noe normativ innhold, der eleven blir påvirket på forhånd til å velge én bestemt side. På grunn av dette kan en tolke at målet for disse oppgavene da er nettopp at de skal selv bruke supplerende kilder og ut ifra dem ta stilling.

Aktiverende oppgaver

Det finnes totalt seks oppgaver som er tolket til å være av aktiverende art, alle disse på oppgavesidene i slutten av kapittelet. Blant disse seks oppgavene funnet under Cappelen Damm sin utgivelse, blir elevene bedt om å gjøre oppgaver som tar i mål i å rangere, argumentere og drøfte. Fem av dem tilhører «reflekter og diskuter», mens en tilhører «Utforsk og undersøk».

Ett av dem som kan tolkes som et forsøk på å bruke relasjoner fra elevenes livsverden til å rette seg på etikken,

Hva er verst? Ranger handlinger etter hvor umoralske de er, fra mest til minst umoralsk. Begrunn valgene dine ut fra empati, verdigrunnlag, holdninger, normer, integritet og sinnelag. Gjør det først alene, så sammenlikner du med en annen.

- Å ta et par solbriller i en butikk.
 - Å ta et par solbriller på en fest med venner.
 - Å ta et par solbriller du finner på bussen.
 - Å lyve for foreldrene dine.
 - Å lyve for en venn.
 - Å lyve for kjæresten din.
 - Å lyve for læreren din.
 - Å laste ned en film ulovlig fra nettet.
 - Å låne et klesplagg fra en venn uten å levere det tilbake.
- (Eriksen, et al., 2022, s. 358)

Her skal elevene først rangere hva de mener er den verre og ikke like ille moralske handlingen, de skal deretter kunne forklare sine valg ut med bruk av sentrale begrep fra kapittelet. Til slutt skal det sammenlignes med noen andre sine svar. Dette kunne ha vært en evaluerende oppgave, da eleven bes om å svare på spørsmålet selv, uten å bruke andre kilder. Likevel er den aktiverende fordi den ber eleven om å løse oppgaven på en bestemt måte. De skal ikke bare rangere handlingene, men de skal også forklare dem ut ifra et sett med begreper og deretter dele dem for å ha løst alle oppgavenes ledd.

En annen oppgave innenfor aktiverende art, skildrer noe ingen av de andre oppgavene gjør.

Kamzy Gunaratnam (f. 1988) er en norsk politiker som i dag (2022) er varaordfører i Oslo. Les hennes historie om å kjenne seg utenfor på bakgrunn av hudfarge på side 356. Historien er dessverre ikke unik. Forsøk å lage en lovformulering ut fra det kategoriske imperativ som forteller hvordan guttene skulle ha behandlet henne.

(Eriksen, et al., 2022, s. 358)

Her er formulering lagt opp til at eleven skal utarbeide lover i møte med rasisme, at ord som «dessverre» og at det kreves en lovendring som regulerer andres oppførsel mot et individ kan ses på som små innslag av normativ innhold. Ved å varsle i teksten at denne form for oppførsel er dessverre, og at det burde vært håndtert annerledes og regulert ved lovgivning tolker jeg til å være forfatter sitt forsøk i å inkludere normativ etikk-innhold. Dette er den eneste normativ-

tolkede oppgaver, da innhold ellers for lignende oppgaver har gitt leser stort handlerom i form av deskriptiv etikk.

Dette kan blant annet ses ved oppgaven hvor elevene skulle rangere handlingene over hvor moralsk gale det er. Her blir en presentert for ulike dilemma, men oppgaveteksten sier ikke noe om handlingenes art ei heller peker på at de må reguleres gjennom lov. Omfanget av handlingene er forskjellige, men dette er også noe som vises gjennom denne oppgaven,

Forsøk å argumentere for begge påstandene:

a. Kjønnsvotering er nødvendig for å få en god kjønnsbalanse på arbeidsplassen og for likestillingen i Norge.

b. Kjønnsvotering er diskriminering, og må avsluttes umiddelbart.

(Eriksen, et al., 2022, s. 358)

I denne oppgaven er den sentrale handlingene eleven skal gjennomføre er å argumentere for og imot to aspekter ved likestilling. Her blir tema som diskriminering på bakgrunn av kjønn presentert uten særlig spor av å være et beklagelig fenomen, som bør reguleres gjennom lov. Dermed presenteres innholdet i denne oppgaven mer deskriptiv, som tillater eleven å ta stilling til fenomenet selv. Dette er ikke et særtrekk for verken denne kategorien, og generelt sett hele analysen. Da det er en klart hovedvekt i deskriptiv etikk-innhold blant datamaterialet.

Et særtrekk for alle disse oppgavene er likevel at elevene bes om å utføre en handling for å gi sitt svar, ved verb som argumentere, lage en (...) og ranger. I flere av de oppgavene i Cappelen Damm sin utgivelse bruker handlinger som også finnes i læreplanen. Gjennom de nevnte oppgavene, kan vi se at det blir lagt opp til argumentasjon og drøfting rundt handlinger. Disse handlingene settes også opp til sentral tematikk fra de tverrfaglige temaområdene, som rasisme og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Lukkede oppgaver

Til forskjell for de innenfor åpen kategori, er det en større andel av de spørsmålene man finner ut i teksten gruppert som et lukket spørsmål. For de to kategoriene innenfor lukkede oppgaver, reproduserende og resonerende, var det totalt 12 oppgaver i kapittelet for etikk. Hvor fem av oppgavene er funnet ute i kapittelet som spørsmål i tekst. De restene syv tilhører oppgavesidene ved slutten av kapittelet, alle av dem under oppgavegruppen «repetere og forklar». Dette var særlig forventet, da kjennetegnet til et lukket spørsmål er ofte at svaret og/eller fremgangsmåten blir presentert i læreboken. Her er det mindre krav til elevens refleksjonsevne, men mer evne til å gjengi spesifikk informasjon eller anvende bestemte fremgangsmåter.

Reproduserende oppgaver

Det finnes totalt 10 oppgaver innenfor reproduserende kategori for Cappelen Damm sin utgivelse. Tre av dem forekommer ute i tekst som spørsmålsrubrikker, mens syv oppgavene er fra oppgavesiden. Oppgavene funnet i oppgavesiden er alle formulert likelydende, ved at aktiviteten er ment for at eleven skal innøve viktige begrep fra bokkapittelet. Dette reflekteres igjen over at de er alle plassert under «repetere og forklar».

Et eksempel på dette er,

Forklar disse begrepene:

- Etikk og moral
- Altruisme
- Verdi
- Norm
- Sinnelag

(Eriksen, et al., 2022, s. 358)

Her etterspørres det av eleven å simpelthen kunne forklare begrepene listet. Her medieres også målet som en repetisjonsøvelse ved oppgavegrenens navn, repetere og forklar. I det ligger en tolkning at eleven bes om å innøve allerede etablert kunnskap fra å lese kapittelet. De resterende oppgavene under denne kategorien i oppgavesiden er så si det samme, med mål i at eleven skal repetere innhold som allerede finnes i boken. På en måte kunne en ha satt disse oppgavene under aktiverende spørsmål da verbet «forklar» kan tolkes som at eleven bes gjennomføre en aktivitet. Likevel fordi alle spørsmål etterspørres informasjon som kapittelet gjennomgår er det

vanskelig å se denne oppgaven som et åpent spørsmål. Oppgaveteksten ser ut til å være basert på reproduksjon, fordi orddefinisjonene allerede finnes i kapittel-teksten. Dette kunne ha tolkes annerledes om eksempelvis ordlyden i oppgaven forespør at eleven skal bruke egne ord til å forklare.

Det er også tre oppgaver ute i kapittelet som er kategorisert under reproduserende, ett av dem takler etikk i møte med religion. «Hvilke likheter finner du i de etiske prinsippene i religionene?» (Eriksen, et al., 2022, s. 345). Religionene som blir ramset opp i sidene før oppgaveteksten er de fem såkalte «verdensreligionene», som består av Jødedom, kristendom, islam, hinduisme og buddhisme. Her blir ulike tolkninger av hva som er rett ut ifra de ulike religioner presentert, med begrensede detaljer om hvor det er hentet ut ifra. Her bes eleven gjennom det boken gir dem av informasjon om etikk innenfor de fem religionen, sammenligne og trekke frem likheter av innholdet.

Disse oppgavene maler et bilde av at eleven skal ha all informasjon til å kunne gi et tilfredsstillende svar. Svarene kan forventes ved en klasse å være nærliggende like, i og med at alle elever skal besvare spørsmålet gjennom samme kilde. Det gir et lite rom til tolkning, på de første oppgavene ved at elevene kan selv velge å ordlegge seg slik de ønsker for å forklare begrepene. Og i det siste eksempelet ved at elevene selv skal finne likhetene og se sammenhengene mellom de ulike religioner. Det er ingen «tak» for hvordan elevene velger å formulere seg, likevel er de noe begrenset i og med at de skal bruke boken som kilde. Dermed blir deres referanseramme knyttet til hva boken tar for seg rundt temaet.

Resonerende oppgaver

For resonerende oppgaver er det kun tolket to oppgaver til å tilhøre denne kategorien, som begge er å finne ute i kapittelet som oppgavebokser blant tekst. Det som har vært et tydelig kjennetegn for denne kategorien hvordan oppgaveteksten etterspør bruken av en tydelig

fremgangsmåte for å løse oppgaven. Her vil en tydelig avgrenset oppgave som eksplisitt nevner på hvilken måte eleven skal løse oppgaven på være viktig.

I Cappelen Damm sin utgivelse er fremgangsmåten i oppgavene å ta i bruk ulike etiske modeller. Dermed kreves det at eleven har en forkunnskap til disse to etiske modellene, som kapittelet alt har gått gjennom. Det er også på grunn av dette at oppgavene anses som lukkede og da særlig resonerende. Fordi boken beskriver disse to modellene, og at elevene ikke oppsøker egne kilder av hva modellene går ut på, er det tenkelig at bokens versjon av modellene er den som er ønskelig å anvendes. Vi hadde vært nærmere en åpen-utforskende oppgave om de etiske modeller aldri ble forklart tidligere i kapittelet, og oppgavens formulering krevde et ekstern søk etter mer informasjon om dem.

«Hvordan ville en dag ha sett ut om du levde utelukkende etter det kategoriske imperativ?» (Eriksen, et al., 2022, s. 339) er den første oppgaven. Her bes eleven løse oppgaven ved å anvende idéen om det kategoriske imperativ til egen hverdagsliv. Spørsmålet er presentert etter et lengre avsnitt om pliktetikken og Immanuel Kants utforming av det kategoriske imperativ. Her blir det kategoriske imperativet nøkkelen til å kunne løse oppgaven, hvor eleven først må ha en forståelse for hva det vil si å leve etter det kategoriske imperativ for så å sette det inn i en tenkt situasjon for seg selv.

I den neste oppgaven, blir pliktetikken igjen et tema, «Ut fra pliktetikken, hvilket ansvar har du som menneske for at ingen i klassen føler seg utenfor?» (Eriksen, et al., 2022, s. 356). Her takles pliktetikken likevel fra et annet perspektiv som omhandler utenforskap i klasserommet. Hvordan eleven forstår det kategoriske imperativ eller hva som er utenforskap hviler sterkt på bokens fremvisning av det. På den andre side vil hvordan en dag i livet til elevene se ulike ut og hvordan de erfarer og møter utenforskap likedan. Derfor er det noen elementer til at oppgaven har trekk til å være et åpent spørsmål, men fordi alle elever må følge en gitt «prosedyre» for å løse oppgaven, vil svaralternativene alltid ha en begrensning til seg. Dette er den fremst kjennetegnet for en resonerende oppgaveform.

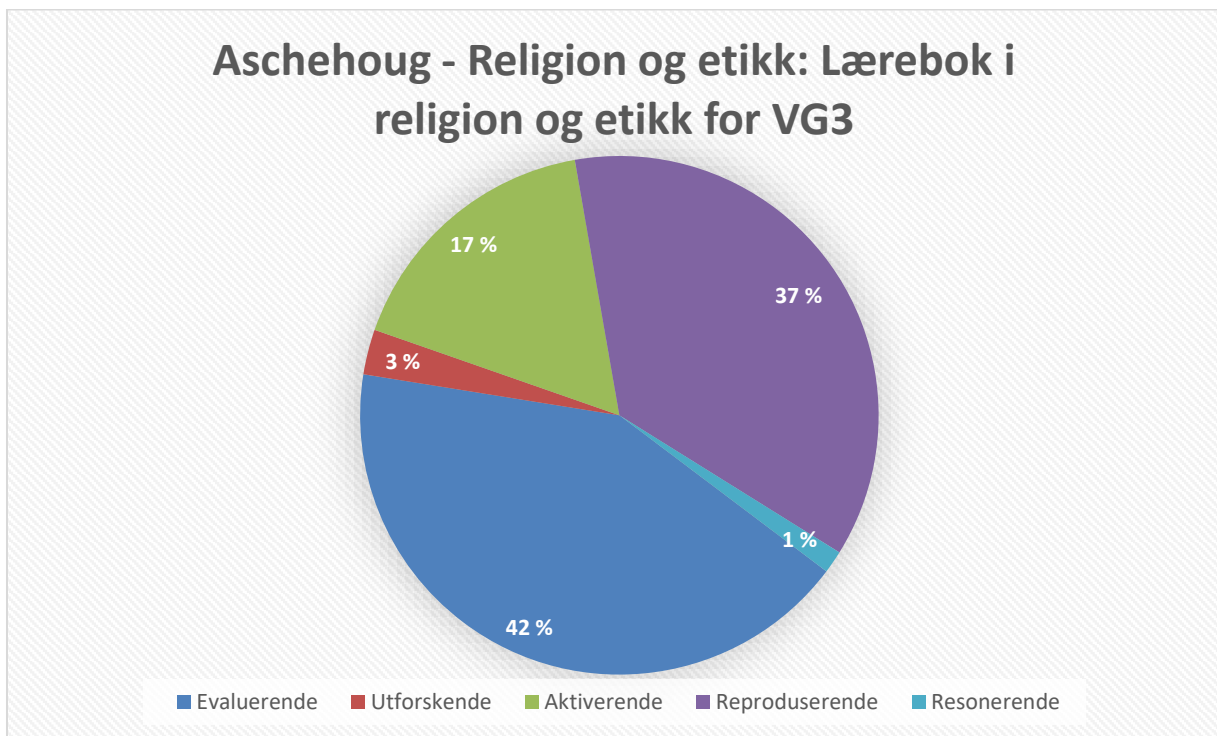
Aschehoug – Religion og etikk: lærebok I religion og etikk for vg3

For Aschehoug sin utgivelse er av de 33 sidene som de tre kapitlene spenner seg over, inneholder 22 av dem relevant datamateriale for analysen. Hovedvekten av datamateriale finnes på sidene som er tilegnet til oppgaveløsning i slutten av hvert kapittel. De oppgaver utenom dette, kan finnes i kapittel-teksten, både som «skråblikk» bokser ut i tekst og spørsmål i bildeteksten.

For oppgavesidene er det tre ulike inndelinger – Læringsstrategi, repetisjonsspørsmål og fordypningsoppgaver. Førstnevnte er en funksjon som tilsynelatende har som mål å gi elev et bestemt verktøy å kunne jobbe med, for å utvikle kunnskap. Innholdet i læringsstrategi-oppgavene er ikke knyttet til emnet, og har lite med «etikk-temaet» å gjøre, de vil dermed ikke inngå i datainnsamlingen da dets relevans utgår til denne oppgaven Disse oppgavene er i større grad omhandlende lesestrategier for eleven, for å lære seg innholdet i kapittelet. Disse lesestrategiene stilles ikke som en spørrende diskurs og vil derfor falle utenfor de kriterier for hva som blir regnet med datamaterialet i min analyse.

Det finnes i oppgave-sidene to ulike hovedgrupper i boken for oppgavene sine – Repetisjonsspørsmål og fordypningsoppgaver. De ulike gruppene differensierer seg både på innhold og form, ved at repetisjonsoppgavene er i større grad gjengivelse av stoff som kapittelet allerede gjennomgår. Fordypningsoppgavene på den andre siden krever i større grad informasjon som ikke boken gir et «korrekt» svar til. Det vil si at det kan nevnes om kjente individer, tematikk og annen informasjon som ikke bok-kapittelet går i større dybde om. Det krever da at eleven selv skaffer seg informasjon, fra andre kilder eller av å gjøre en bestemt handling for å komme frem til et svar.

Oppgavemengden er hele 71 oppgaver for alle 3 kapitler, og antall oppgaver i hvert kapittel fordeler seg noenlunde likt. Slik ser fordelingen av oppgavene ut ifra kategoriene,



Om vi ser på diagrammet over er det tydelig at de kategoriene som tilhører åpne oppgaver en klar majoritet – det er kategoriene evaluerende, utforskende og aktiverende. Disse står for 62% av det innsamlede datamaterialet. Disse oppgavene kjennetegnes som åpne i sin oppgaveform ved at svaralternativet typisk sett er noe eleven må komme på selv og ikke bare reproduksjon av svar fra boken. Hvordan de kommer frem til det svaret, er det som skiller de tre kategoriene fra hverandre, det kommer jeg tilbake til i den individuelle gjennomgangen av kategoriene.

De lukkede oppgavekategoriene, som er reproduserende og resonerende, står får de resterende 38% av datamaterialet. Her er det stort sprik mellom de to kategoriene, ved at resonerende oppgaver står kun for 1% av uttellingen og resten er reproduserende.

Det skal også sies at flere av oppgavene har flere deler til seg, for eksempel at oppgave 2 kan ha en a, b og c del til seg. Det gjør det krevende å gi en rent statistisk fordeling da ved to av oppgavene jeg samlet inn hadde kanskje oppgave 2 D en reproduserende form og innhold, mens a, b og c hadde evaluerende. Jeg har løst slike oppgaver ved å kategorisere dem under diagrammet som den kategorien flesteparten av deloppgavene tilhører.

Åpne oppgaver

I denne bokens andel av åpne oppgaver er det totalt 44 oppgaver, som gjør det til den største gruppering av datamateriale. De tre kategoriene ramset opp etter størrelse for Aschehoug sin utgivelse er evaluerende, aktiverende og utforskende. De står for over halvparten av det innsamlede datamaterialet.

Evaluerte oppgaver

Med sine 30 oppgaver, er evaluerte oppgaver i Aschehoug sin utgivelse den største kategorien ikke bare for denne boka, men også for analysen samlet sett. Vi kan finne 16 av dem utover de tre kapitlene sine oppgavesider, hovedsakelig som fordypningsoppgaver. De resterende 14 er å finne ut i kapitelsidene som skråblikk, egne oppgaverubrikker eller bildetekstoppgaver. Oppgavene er fordelt relativt jevnt over kapitlene, ved 9 på kapittel 11 og 13, og 12 i kapittel 12.

Noe jeg la merke til ved oppgavene i denne boka er at de dekker svært ulike tematikk, fra seksualmoral, bærekraft og demokrati. Dette er også noe som utgiverne har poengtert på sine nettsider er et kjennetegn ved oppgaveinnholdet. Likevel er det særlig stor vekt på «hva tenker du om dette»-type oppgaver, ett eksempel på dette er «Hva tenker du er forskjellen mellom selvtillit, selvbilde og selvfølelse?» (Jørgensen, et al., 2022, s. 142) Oppgaven blir presentert ut i kapittelet som et skråblikk-spørsmål, som følger etter noen avsnitt om hva selvkjærlighet er. Det kommer ikke frem i kapittelet om hva de tre begrepene ovenfor er, men to av dem nevnes i tekst. Derfor blir elevene nødt til å koble på sine forståelser av begrepene, fremfor at det ligger

en tolkning av dem som de kan lene seg på. Hvilket svar som elevene kommer frem til hviler på hvilket forhold de har til dem. I motsetning til en reproduserende oppgave, foreligger det ikke nok informasjon til å kunne løse oppgaven ved å bruke kapittelet som kilde. For oppgaver av evaluering-typen er det at eleven bruker seg selv som referanseramme et av kjennetegnene.

Et annet eksempel på dette er « Etter din mening: Hva preger det norske samfunnet i dag straff og belønning eller tillit og empati? Gi gjerne konkrete eksempler.» (Jørgensen, et al., 2022, s. 149). Alt etter hvilke opplevelser og møter med temaet som eleven har hatt, vil det være grunnlaget til ikke bare hvordan de forstår om det norske samfunnet er oppbygget av det ene eller det andre, men det vil også påvirke hvilke eksempler elevene har å komme med. Siden elevene ikke blir bedt om å henvise seg til andre kilder, vil deres erfaringer være rammene for oppgaveløsningen.

Utforskende oppgaver

For utforskende oppgaver i Aschehoug sin utgivelse er det totalt to oppgaver, én hver på kapittel 12 og 13, som defineres som utforskende. Dette rangerer utforskende oppgaver som en av de med færrest representasjon. Det er også én deloppgave som er inkludert, men ikke i den statistiske uttellingen da de øvrige deloppgaver tilhørte en annen kategori.

Oppgaven som første blir presentert er å finne i kapittel 12, «2009 eide de 380 rikeste like mye som de 50 prosent fattigste. I 2018 eide de 26 rikeste like mye som de 50 prosent fattigste. Hva er dette tallet i dag?» (Jørgensen, et al., 2022, s. 134) I tillegg til teksten, viser oppgaven et linjediagram som viser utviklingen av skjev fordeling av rikdom fra år 2008 til 2018. Her bes eleven om å finne ut, på egenhånd, hva tallet er i dag. Det nevnes ingen kilde som eleven er bedt om å bruke, og det er heller ikke noe informasjon i kapittelet. Det som er interessant er denne oppgaven har en bestemt svaralternativ, for det riktige tallet for antall rikeste og fattigste kan bare være ett. Likevel er det ikke en klar begrensning til når «i dag» er, om elevene bruker boken i flere år etter den er utgitt vil svaralternativet alltid endre seg. Det som er hovedfokuset

er hvordan elevene skal finne frem til dette tallet – Det gis ingen fremgangsmåte og det er dermed mer tenkelig at elevene er ment å bruke eksterne kilder for å finne frem til svaret. Dette er hele essensen av hva en utforskende oppgave er, å foreta et søk etter informasjon utenfor det boken tilbyr.

Det kan virke til at bokforfatterne ikke vektlegger bestemte kilder for sine oppgaveløsninger, da det igjen ved en annen oppgave henvises til at eleven skal finne ut hva et uttrykk betyr, « ‘Hovmod står for fall’er et ordtak, og i antikkens Hellas sa de: «‘Hybris straffes med nemesis’» a Finn ut hva uttrykkene betyr. B Drøft om uttrykkene sier noe om virkeligheten i dag. Gi gjerne eksempler.» (Jørgensen, et al., 2022, s. 149) Selv om læreboka har en tilhørende ressurside på nett, er det ingen antydning til at denne skal brukes til å løse oppgaver på. Igjen blir dette vist gjennom den ene deloppgaven, «E. Hvordan kan det å være skamløs sees på som noe positivt? Finn ut mer om boka Skamløs og hva i boka som ikke bare angår jenter fra innvandremiljø, men har et allment budskap.» Her skal eleven søke etter informasjon om en bok som er knyttet til temaet skam og skyldfølelse. Det kan være et risikomoment for læringsutbyttet, ved at elevene henvender seg til kilder som ikke er kvalitetssikrede. Det å bruke kilder som ikke er intendert for skole, kan ha en slagside til at det kan være preget av feilinformasjon (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 308).

Aktiverende oppgaver

Det er totalt 12 aktiverende oppgaver i Aschehoug sin utgivelse, de er å finne i alle tre kapitlene, men særlig kapittel 11 er overrepresentert for denne kategorien. Det som har vært sentrale indikatorer for å kunne kategorisere data fra denne utgivelsen under aktiverende er oppgavetekster som forespør en spesifikt aktivitet. Ordvalg for oppgaveteksten er viktig å følge med på her, både fordi det er det som skiller aktiverende fra øvrige kategorier og også funn innad samme kategori fra hverandre.

Det første eksemplet jeg har lyst til å trekke frem er en oppgave som er ute i kapittel 11. Oppgaverubrikken er utsagn omhandlende etikk fra sentrale skikkelser i menneskets historie, fra Immanuel Kant til Anne Frank. Under disse bes elevene om å løse følgende oppgave, «Hva

har utsagnene til felles? Velg ett utsagn som du forklarer med egne ord» (Jørgensen, et al., 2022, s. 118). Det å skulle «forklare» bes om ofte i oppgavetekstene, og de er særlig fremtredne i reproduserende oppgaver. Det som gjør at disse skilles fra en annen, er bruken av det påfølgende «med egne ord». Med dette tillegget blir oppgaven mediert annerledes, det er mer definert hvordan eleven skal løse oppgavene og det nevnes eksplisitt at de skal anvende egne ord. Dermed er det ikke ment at de skal søke tilflukt i oppgavens tekster for å ordlegge seg.

Blant datamaterialet i denne kategorien er det forskjeller, mest på hvilken aktivitet oppgavene medierer. I forrige eksempel ble det bedt om å forklare, men det er ikke kun dette som etterspørres. Andre «verb» som oppgavetekstene etterspør under denne kategorien er å reflektere, gjennomføre en etisk argumentasjon, grunngi, beskrive og undersøke (Jørgensen, et al., 2022, ss. 127, 138, 149). Disse oppgavene gjøres særlig relevant når en tenker over de kompetansemålene som ligger til grunn for faget, hvor flere av disse aktivitetene ses på som et mål å kunne gjennomføre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

En klar likhet er dog at alle disse medierer deskriptiv etikk-innhold. En av oppgavene som særlig viser dette er «Velg ett av temaene, eller et annet som du er opptatt av, og gjennomfør en etisk argumentasjon: Assistert befruktning, selvbestemt abort, eutanasi, kvinnelige prester, homofilt samliv, genmodifisert mat.» (Jørgensen, et al., 2022, s. 127). I de øvrige oppgaver, som for så vidt gjelder alle kategorier i denne utgivelsen er det få som har en så åpen oppgavebeskrivelse, det er ikke mange av oppgavene som gir frihet til å velge tema, men det er innhold som burde ha tatt mer plass, om en skal se det ut ifra læreplanenes innhold.

Lukkede oppgaver

Det er totalt 27 oppgaver som går under grupperingen for lukkede oppgaver i denne utgivelsen. De fleste av dem er oppgaver som er på de tilegnede oppgavesider, snarere enn oppgaver ute i tekst/bildetekst eller skråblikk. Det er en klar hovedvekt av reproduserende oppgaver, der kun én oppgave de 27 er resonerende. Det er også en klar hovedvekt i at de lukkede spørsmål for det meste er repetisjonsoppgaver.

Reproduserende oppgaver

Det er totalt 26 oppgaver som er av reproduserende art, hvor kun én av dem er ute i kapittelet i en bildetekst, mens resten står på oppgavesidene. Denne kategorien er den som har nest mest uttelling blant kategoriene og dekker 37% av datamaterialet innsamlet for denne utgivelsen. Oppgavene er fordelt over kapitlene seg jevnt, det er 8 ved kapittel 11 og 9 på hver av kapittel 12 og 13. Av de 25 oppgaver hentet fra oppgavesidene er alle repetisjonsspørsmål. Det kan dermed tolkes at for repetisjonsspørsmål i disse kapittel er målet for eleven å terpe på informasjonen som kapitlene allerede gjennomgår. Dette er også et generelt kjennetegn for reproduserende oppgaver.

Ett eksempel er «5 Hvordan ser man på verdien av dyrs liv innenfor Hare Krishna-bevegelsen (ISKCON)?» (Jørgensen, et al., 2022, s. 138) Her bes eleven å gjenfortelle et kjennetegn av den religiøse bevegelsen, som ble presentert tidligere i kapittelet. Det er et typisk trekk ved reproduserende oppgaver at de ikke retter seg mot supplerende kilder, og svaret forfatterne vil fram til ligger til rette i boka. Et annet eksempel er «Men tanken var god, sier man av og til. Hva slags etisk teori legger man til grunn da?» (Jørgensen, et al., 2022, s. 127). Her er ikke svaret like bent frem som de andre eksemplene, likevel forstår jeg den som en reproduserende oppgave. Det fordi den etterspør etter en etisk teori, som er gjennomgått tidligere i kapittelet. Selv om muligheten for at elevene tolker sitatet ulikt og vil da tenke på forskjellige etiske teorier som svaret, er det kun de teorier som boken har behandlet som er rammene for oppgaveløsningen.

Noen funn i denne kategorien brukte også verbet «forklar...» med mål om at eleven skal forklare ulike begrep. En slik formulering ville jeg som regel sette av til å være aktiverende, i og med at det ber eleven om å utføre en handling. I motsetning til den vanlige formulering som eksempelvis «Hva er hybris?» (Jørgensen, et al., 2022, s. 149), kan det tolkes som at oppgavene ber om ulike målsettinger. Samtidig som det også gjøres klart i de oppgaver som er aktiverende at eleven skal bruke egne ord til å forklare. Siden det ikke redegjøres om eleven skal bruke egne

formuleringer, er det tenkelig at de kan bruke bokens forståelse av begrepene. Ett eksempel på en slik oppgave er «Forklar begrepet altruisme.» (Jørgensen, et al., 2022, s. 149). Dette understrekes ytterligere som en reproduserende oppgave når begrepet altruisme er blitt forklart ute i kapittelet fra før. Siden reproduserende oppgaver har kjennetegn som lukkede oppgaver, er det i tråd ved at det etterspørres et gitt svar hentet fra boken fremfor at eleven leter seg frem til et selv.

Resonerende oppgaver

Gjennom analysen dukket det opp kun én oppgave som kan tolkes til å være resonerende, og den befinner seg i kapittel 11 sin oppgaveside. «Tenk på et etisk dilemma du selv har opplevd, og reflekter over det ved hjelp av de ulike etiske teoriene du har lest om i dette kapitlet.» (Jørgensen, et al., 2022, s. 127). Her bes eleven om å sette egne erfaringer, og løse oppgaven ved å reflektere på erfaringen gjennom etiske teorier. Tidligere i kapittelet ble gitte etiske teorier presentert, og det er disse som eleven er tenkt til å bruke for å løse sin oppgave.

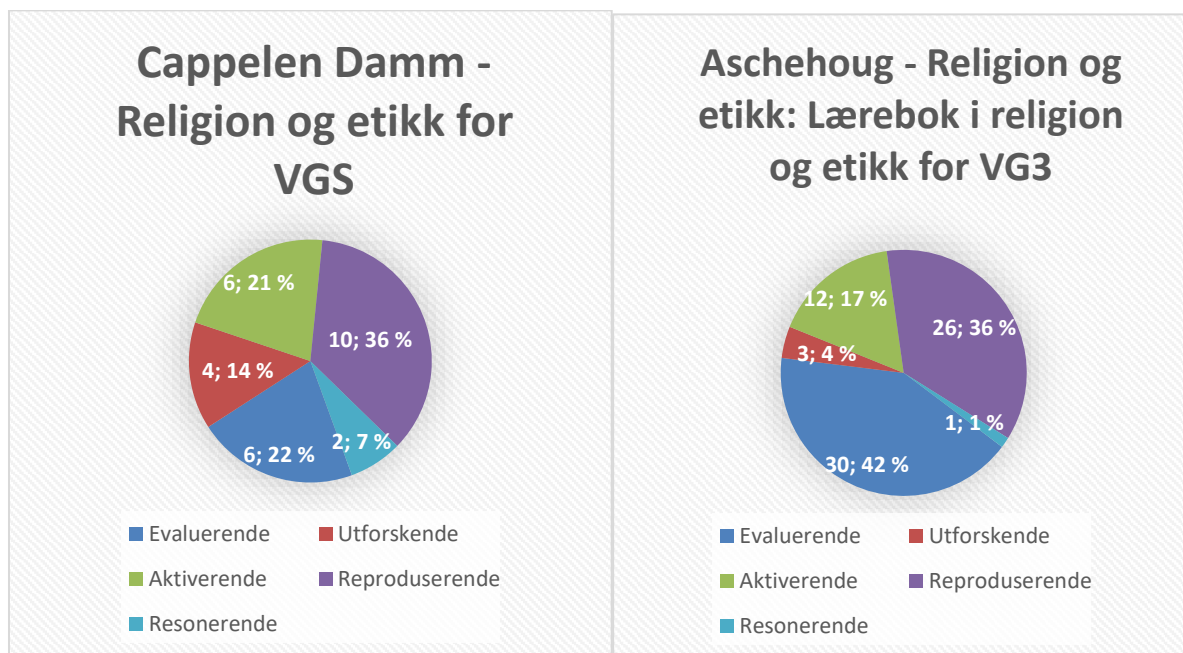
I let etter denne type oppgave har jeg forsøkt å se etter oppgave-innhold som fremgår som en «oppskrift» elevene skal følge for å komme frem til svaralternativ. Det er kjennetegnet for en resonerende oppgave, at oppgaveteksten gir en bestemt fremgangsmåte som skal brukes til å løse oppgaven. I den kategoriserte oppgaven vil fremgangsmåten være de ulike etisk teoriene, som eleven skal se sine opplevelser i lys av. Likevel er det lite som antyder at en slik type oppgave er vektlagt for de kapitlene jeg har analysert. Dette kan være fordi det generelt er lite uttelling for denne type oppgave, som også kan ses i forrige bokanalyse. Likevel utelukkes det ikke at det er primært for kapitlene i etikk dette gjelder for, da det er et hovedvekt på oppgaver som har metodefrihet og at de ikke har gitte steg som eleven bes om å følge.

Oppsummering av analysefunn

I begge utgivelsene er det både særtrekk og gjengående elementer som kan løftes frem for å oppsummere datamaterialet. Utgivelsene har svært lignende boktitler og vil dermed bli presentert som bok CD for Cappelen Damm sin utgivelse og bok A for Aschehoug sin.

Mengden av oppgaveinnhold mellomutgivelsene varierer noe, ved at bok CD i totalt har 28 oppgaver totalt fordelt på ett kapittel på 20 sider. Bok A har litt over dobbel det antallet, med 71 oppgaver fordelt på tre kapitler med et sidespenn på 33. Selv om mengden oppgaver spriker, er måten oppgavene blir innlemmet på i kapitlene nokså like. Begge utgivelsene opererer med gitte oppgavesider hvor størsteparten av oppgavene kan finnes i slutten av kapittelet. Det kan også finnes oppgaveinnhold ute i kapitlene, som bilde tekst eller egne anviste bokser med oppgaver.

For fordelingen av kategoriene er det noe likheter blant utgivelsene. Det kan vi se ved å sette sammen det kvantifiserte dataet av hver lærebok side om side. Her ser vi både antall oppgaver i hver kategori og prosentandelen de tar.



Som vist i de grafiske tabellene med oppgavefordelingen er det i stor grad de samme dominerende kategorier. Vi ser over halvparten av oppgavene kategoriseres til ett av de tre åpne kategoriene, som er evaluerende, aktiverende og utforskende. Til sammen står disse tre kategoriene for en samlet prosentandel på 57% av datamaterialet i bok CD og 63% i bok A. En slik overrepresentasjon av oppgaver av åpen kategori, kan tyde på flere ting som er relevante for mine forskningsspørsmål. Først og fremst at det kan tolkes som ønskelig å fokusere på oppgaver som gir elevene mulighet til å lete frem ulike svaralternativ. Kategoriene som er åpne kjennetegnes alle ved at de sentrerer seg rundt oppgaver hvor svaret ikke er innlysende ut ifra lærebøkens innhold. Det at bøkene har såpass lik uttelling kan også tyde på et mulig mønster om hvilke type oppgaveinnhold som anses som førende i fagets lærebøker. Mer på det vil jeg drøfte senere med bakgrunn i sjangerteori.

Noe annet som er verdt å merke seg finner vi blant de åpne-aktiverende oppgavene, hvor en finner oppgaver hvor det etterspørres at eleven utfører en bestemt aktivitet. Aktivitetene varierer fra å måtte forklare, argumentere, rangere eller drøfte. Det som er uklart likevel er om noen av disse aktivitetene skal gjøres i samarbeid med andre. Oppgaveinnholdet i begge utgivelsene slik de er formulert kommer frem som individuelle praksiser, hvor det ikke ved noen instanser nevnes å jobbe i grupper eller presentere sitt arbeid i fellesskap. En kan reflektere rundt om det i noen aktiviteter, eksempelvis de som ber om at eleven skal argumentere, at det ligger en presedens om at dette skal gjøres i fellesskap. Det er likevel ikke noe som nevnes eksplisitt eller oppfordres til i oppgavetekstene.

En annen likhet en kan se mellom utgivelsene er at begge sider har supplerende ressursider, som elevene kunne ha blitt pekt mot å bruke for de oppgavene som er utforskende. Likevel er det kun i bok CD hvor utgiveren sine ressursider skal brukes for å løse oppgavene. Selv da er ikke elevene nødt til å bruke de, det kommer frem i noen oppgaver at de kan oppsøke valgfrie informasjonskilder fremfor til bøkens ressursider. Det gis med andre ord i begge utgivelser stor frihet til elevene med tanke på kildebruk, for å løse oppgaveinnholdet. Dette er også noe

som er pekt på i tidligere forskning, at det i norske klasserom observeres det bruk av kilder foruten de som er ment for undervisning – ofte da innhold fra internettet (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 308).

Datamaterialet som kan legges under de to lukkede kategorier, reproduserende og resonerende, har en prosentvis uttelling på 43% i bok CD og 37% i bok A. Det er blant de to kategoriene et dominerende antall reproduserende oppgaver kontra de resonerende. For reproduserende kategori, var det i begge utgivelsene å se et mønster ved at de oppgaver kategorisert under her ofte var tilknyttet et mål om repetisjon. Det kan tyde på at disse lukkede reproduserende oppgaver, hvor svaralternativet er en bestemt verdi, ofte brukes i sammenheng med repetisjon av kapittelets innhold. I bok A særlig er bruken av inklusjonen «forklar med egne ord» til oppgaveteksten et viktig skille mellom reproduserende og aktiverende oppgaver i møte med repetisjonsoppgavene.

For resonerende oppgaver kunne en ofte finne dem blant fordypningsoppgaver, og ordlyden i dem sentrerte seg i å bruke bestemte fremgangsmåter for å løse oppgaven. En mulig forklaring til at denne kategorien er sterkt underrepresentert i kapitlene er at kjennetegn for resonerende oppgaver i større grad forenes med de som finnes i matematikk og naturfaget. Her er tanken at oppgaven skal gi eleven en universal fremgangsmåte eller formel å følge, for å komme frem til svaret. Her også ser man en mulig indikator på at oppgaveinnholdet i de to lærebøkene er nærliggende, som igjen kan forklares med bakgrunn i sjangerteori.

Drøfting

I dette kapitlet av min avhandling vil jeg presentere hovedfunn fra analysen min, i lys av teori for å kunne besvare min problemstilling. Min problemstilling har til mål å besvare på hva som kjennetegner oppgaveinnhold i etikk-kapitler i et utvalg av lærebøker utgitt for religion og etikk-faget etter LK20. Målet blir her å kunne peke på hva som er gjengående kjennetegn i

oppgavenes innhold. For å kunne drøfte problemstillingen min på en oversiktlig måte, har jeg også dannet to forskningsspørsmål, som er relevante å se analysefunn i lys av.

- *Hvilken form for læring legges det til grunn i oppgaveinnholdet?*
- *Hvordan skiller bøkene oppgaveinnhold fra hverandre, i form og innhold?*

Disse vil fungere som veiledende for min drøfting, hvor jeg først går inn på å presentere hvilke hovedfunn jeg kan peke på i utgivelsene. Jeg har tidligere presentert teorirammen for oppgavene, som er blant annet Afdal sine tre metaforer for læring i religionsfaget. En annen teori som er særlig gjeldende er teori om åpne og lukkede spørsmål som har særlig vært viktig for utførelsen av analysen. Ved å kategorisere oppgaveinnhold har Bakken og Andersson-Bakken også forsøkt å forklare hvilken implikasjon hver av de oppgavekategoriene kan ha for læring, ved at de alle fokuserer på ulike ferdigheter. I tillegg til at læreplanens innhold blir sentralt å se oppgavene i lys av, da disse er førende dokument for religion og etikk-fagets innhold og utforming. Tidligere forskning kan også være med på å forsterke enkelte påstander og nyansere drøftingen.

Deretter går fokuset til å sammenligne bøkene innhold opp mot hverandre, i lys av sjangerteori. Her vil målet være å se om det er grunnlag for å se om bøkene innhold er et mulig produkt av normerende diskurssamfunn. Om det er grunnlag for dette kan jeg videre drøfte om hvilken implikasjon det kan ha for muligheter og begrensninger lærebøkene innhold kan sette for læringsutbyttet. Dette henger også tett sammen med det forrige forskningsspørsmål, da en klar mangel eller overrepresentasjon av en type læring kan svekke dens utbytte som læremiddel. Videre for å unngå misforståelser vil jeg i dette kapittelet fortsatt referere til *Bok CD* som er Cappelen Damm sin utgivelse, *Bok A* vil da referere til Aschehoug sin. I og med at titlene er veldig like, vil det forhindre forvekslinger.

Kjennetegn i oppgaveinnhold

For å kunne besvare på min problemstilling, er det sentralt å drøfte de kjennetegn som min analyse resulterte i. Ett viktig aspekt jeg ser oppgaveinnholdet i lys av er læreplanens innhold,

som forteller oss om hvilke målsettinger som ligger for religion og etikk. Her vil jeg kunne hente ut innhold i læreplanen som kjerneelement, kompetansemål og tverrfaglige temaområder for å drøfte hvorvidt oppgaveinnholdet treffer disse ønskene. I tillegg til at jeg gjennom Afdal sine metaforer for læring kan drøfte rundt hvilke typer for læring oppgavene legger opp til. For å unngå misforståelser er det viktig å huske på at datamaterialet har blitt først kategorisert gjennom bakken og Andersson-bakken sin teori om lukkede og åpne spørsmål. Denne kategoriserte dataet vil nå på et annet nivå bli drøftet gjennom læreplan, teori og tidligere forskning, for å kunne diskutere mulige implikasjoner av læringsutbyttet.

Mangel på gruppebasert læringsoppgaver

Læreplanen i møte med kompetansemål og kjerneelement knyttet til etikk, viser et ønske om å oppfordre elever til å delta i argumentasjon, dialog og drøfting i møte med etiske dilemma og utfordringer. Disse aktivitetene skal bidra til at elevene får trening i å både danne meninger, men også å kunne skape toleranse for andres meninger. Dette er også forsterket under tverrfaglige temaområder, særlig det av demokrati og borgerskap, der medborgerskap er en viktig ferdighet at eleven tilegner seg (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 3,5). Vi vet også at det ligger et lærings potensiale i religionsfaget der elevene kan lære av hverandre, gjennom deltakelse som ses på langt mer fruktbart enn individuelle læringsaktiviteter (Afdal, 2015, s. 258). I lys av dette er det særlige funn fra analysen som er interessante å løfte frem i diskusjonen om hvorvidt oppgaveinnholdet legger til rette for disse aktivitetene.

Det kommer frem i oppgavenes formuleringer, i begge utgivelsene, en klar mangel på gruppebaserte aktiviteter. Med det menes aktiviteter som krever at elevene løser oppgavene sammen, det være å skape noe sammen og/eller presentere for hverandre. Oppgavene i utgivelsene sentrerer seg for det meste rundt oppgaver som er individuelle, og har fokus rundt den enkeltes meningsdanning, men legger ikke opp for meningsbrytning mellom individer. Det kan oftest knyttes til oppgaver av den åpne kategori, da mer spesifikt oppgaver fra aktiverende kategori. Oppgave gir elevene mulighet til å drøfte sine egne tanker og meninger rundt ulik tematikk, gjennom aktiviteter som drøfting, argumentasjon og refleksjon. Det går likevel ikke videre til at det eksplisitt ber eleven om å presentere eller uttrykke disse meningene for

hverandre, med unntak av én oppgave i bok CD. I den oppgaven blir elevene forespurt om å danne seg en mening rundt hvilken av et utvalg av handlingene er mest umoralske. Dette skal de danne en mening rundt, ved bruk av ulike begrep som boken knytter til etikk-temaet, og deretter presentere for hverandre. Dette er en oppgave som medierer en muntlig aktivitet, som oppfordrer eleven til samhandling. Her blir det eksplisitt bedt om at eleven skal dele sine meninger med medelever, men først skal de danne seg et bilde selv. Først etter det er blitt gjort, kan de gå sammen og potensielt oppdage likheter og ulikheter i hvordan de har valgt å rangere handlingene. Dette eksempelet tolker jeg som en fin visjon for hva læreplanen også ønsker at elevene skal bli eksponert til, ved at her er både målet å være meningsdannede, men også potensielt meningsbrytende. I tillegg til at en eventuell meningsbryting ville kunne åpne opp for et argument, mellom elevene.

I oppgaver som også forespør aktiviteter som støtter opp mot læreplanen, som argumentasjon, er det en mangelfull forklaring om hvorvidt det skal gjøres med mål om å dele sine refleksjoner. Eksempelvis i analyserte oppgaver som krever at eleven argumenterer, går det ikke tydelig frem hvordan dette skal foregå, om det skal fremføres eller gjøres i grupper. Dette kan skape en tolkning av at aktiviteten i større grad skal være en individuell aktivitet, fremfor en sosial praksis. Likevel siden oppgavene uttrykker spesifikke handlinger kan en også forstå slike oppgaver som medierende verktøy. Dette fordi elevene blir gitt en spesifikk handling de skal gjennomføre, da for eksempel argumentasjon i møte med valgfri tema. Gjennom det vil de selv ha skapt en kunnskapsforståelse av vilkårlig tematikk etter å ha utført den bestemte handling. Dette ville vært nærliggende forståelsen av læring som skapelse av kunnskap (Afdal, 2015, s. 259). Dette fordi eleven selv konstruerer argumenter for temaet de selv velger ut, og da skaper de sin egen forståelse ved de kildene de vil bruke for å bygge argumentene sine.

På den andre siden, så vet vi at i sosiokulturell læringsforståelse er samhandling vektlagt, og uten det forsvinner kan noe av de læringsmulighetene forsvinne om det i møte med oppgaver kun vektlegger individuelle utfordringer for å utvikle læring. I tillegg til at læreplanen ønsker at faget skal bære preg av muntlige aktiviteter. Afdal trekker også frem hvordan læring gjennom sosiale praksis og språk er gunstig i særlig religionsfaget (Afdal, 2015, s. 259). Det

kan dermed være en indikator på at lærebøkene sin oppgave i møte med etikken er mangelfull for en sosiokulturell forståelse av læring, men også av læreplanens visjoner for hva innholdet i undervisningen skal være. Det til noe grad svekker læreboken som et læremiddel da ett av dets egentlige styrke er at det skal være et pedagogisk tilrettelagt læremiddel, som også er skreddersydd for et fag og dets følgende læreplan. Det er da ikke overraskende at lærere i større grad tyr til supplerende læremidler, for å finne mer relevant innhold, enn det vi kan finne i lærebøker i dag, særlig med den informasjonstilgangen lærere nå har med læremidler på internett (Blikstad-Balas, 2014, s. 4; Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 306).

Fokus på repetisjon

Vi vet også at en viktig bakgrunn for læreplanfornyelsen er innføringen av dybdelæring, som er en læringsprosess preget av tilpasset innhold som har til mål å gi eleven helhetlig kunnskap som sitter. Til det trengs det ikke bare en forståelse av hva eleven trenger, men også tilby bredde i arbeidsmetoder for å bli eksponert til nye metoder. I sum skal en slik eksponering føre til at eleven kan bruke kunnskap om noe til å forstå en annen situasjon eller sammenheng (Meld St 28, 2015-2016, s. 33). Vi kan også trekke frem fra Afdal sine metaforer for læring. Repetisjonsoppgaver som dette vil være nærliggende den forståelse for læring som tilegnelse (learning as acquisition), der det i større grad fokuserer på elevenes kognitive prosesser. Det er en individualistisk tilnærming, der det ikke ser på læring som et resultat av at barnet har samhandlet med et verktøy eller individer. Snarere at de har mottatt informasjon og gjennom kognitive prosesser, tilegnet seg av den og «forstått» den (Afdal, 2015, s. 259).

I begge utgivelsene ser vi at repetisjonsoppgaver opptar en høy prosentandel, tilnærmet 1/3 av all oppgaveinnholdet. Denne typen for oppgave faller oftest under reproduserende kategori, som forespør eleven om å gjengi et svaralternativ som gjerne allerede finnes i bokens kapittel. En kan da diskutere til hvilken nytte disse repetisjonsoppgavene kan ha, når målet først og fremst er å oppnå dybdelæring. De reproduserende oppgaver er i veldig stor grad preget av gjenfortelling av faktakunnskap, og tilbyr lite dybde i svaralternativ. Vi vet også av tidligere forskning at barn i møte med læremidler, ikke kun lærer av å lese tekst, men at de må til et visst grad utfordres av teksten de leser. Da gjerne gjennom oppgaver, men om oppgaven kommer for

kort til å utfordre eleven kan det være like gunstig som å bare lese teksten uten å gjøre oppgavene (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005, s. 45).

Dette kjennetegner mer en læringsprosess som det av overflatelæring, der eleven er passiv mottaker av kunnskap. Det er lite reell aktivitet i en slik læringsprosess, og det gir lite forståelse for større sammenhenger i faget (Meld St 28, 2015-2016, s. 33). I tillegg til at slike oppgaver til liten grad reflekterer fagets læreplan sine visjoner for læring, der blant annet refleksjon, dialog og argumentasjon er sentrale elementer. En skal likevel ikke utelukke oppgaver som fremmer begrepslæring på denne måten, da det å lære seg ordforklaringer i møte med nye tema er også viktig fra et dybdelæringsperspektiv. Det kan da oppleves at disse oppgavene som er reproduserende kan brukes til å blant annet oppnå en forståelse av sentrale begrep innenfor etikk, gjennom innøving av faktakunnskap. Disse oppgavene er også støttende for deler av læreplanen som grunnleggende ferdigheter i skriving, der begrepslæring er en viktig del (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

På den andre siden, er disse type oppgavene til tross for sine begrensede svaralternativer blitt gjort mer aktiverende for eleven. I aktiverende oppgaver som ber om at ordforklaringer skal løses, ble det lagt til at beskrivelsen skal være med bruk elevens egne ord. Forskjellen blir her at lærebokens innhold skal ikke være kilden til svaret, men at eleven må selv koble på sine refleksjoner og forståelser over hvordan de forstår begrepet. Her er det større krav til eleven som aktivt skal komme frem til et svar med egne ord, istedenfor å finne en ordforklaring. Denne tilsynelatende lille forskjellen ved å legge til «med egne ord», kan dermed ha en implikasjon for læringsprosess og hvordan de kan gå fra en overflatelæring til dypere forståelse.

Ikke nok utforskning?

Det ligger potensiale i det å legge opp undervisningen til at eleven selv får være skapere av kunnskap. Gjennom oppgaveløsninger der eleven er aktiv søkende etter informasjon og skal utarbeide et produkt kan være eksempler på dette. Metaforen Afdal bruker er learning by knowlegde creation og vektlegger ikke bare at eleven skal være i samhandling med andre, men

også skapende i møte med medierende verktøy (Afdal, 2015, s. 259). Læreplanen legger også opp til at elevene skal kunne utforske tema, som vekker deres nysgjerrighet til å ville lære mer. Særlig for etikk er det fokus rundt at eleven skal kunne nærme seg tematikk og kunne drøfte etiske implikasjoner rundt dem (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 3 – 4).

I begge utgivelsene er det inkludert oppgaver som har til sikte til at eleven skal selv utforske tema og utarbeide et produkt utav det. Disse oppgavene er i stor grad hentet ut fra den utforskende kategori gruppen. Innholdet i denne kategorien kjennetegnes som oppgaver der eleven er nødt til å bruke kilder utenfor læreboken til å løse oppgaven, det være andre bøker eller internett. Det er for det meste sistnevnte som har blitt observert i de analyserte oppgavetekstene. Det som er en gjengående kjennetegn i det analyserte oppgaveinnholdet fra denne kategorien, er grad av avklaring rundt til kildebruken. Samlet sett er det kun én oppgave som eksplisitt avgrenser en kilde eleven skal bruke, og det kan finnes i bok CD. Ellers er oppgaveinnholdet stort sett fritt i hvilken kilde elevene får lov til å bruke for å løse oppgaven.

Dette kan ha varierende utfall, om vi ser på de positive sidene først er det klart at ved å ikke avgrense til hvilken kilde eleven kan bruke gis det en større frihet. Elevene kan selv velge om de vil støtte seg på litterære, digitale eller andre type kilder, som i seg selv er læring. Eksempelvis ved at de da må reflektere rundt hvor de ønsker å søke etter informasjon som de mener er mest relevant for oppgaven. I tråd med Afdal er det viktig at elevene når de skaper kunnskap kommer i kontakt med medierende verktøy og kan bruke dem. Selv om de allerede er det gjennom læreboken, vil det å kunne bruke varierte medierende verktøy være styrkende. I tillegg til at det reflekterer hvordan lærere også legger opp til undervisning med «hybride praksiser». Denne type praksis kjennetegnes ved at lærere benytter seg av varierte kilder til undervisningsinnholdet (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 307). Når lærer selv ikke bare bruker læreboka, vil det da ikke være utenkelig at eleven også bør kunne få mulighet til å utforske andre kilder til informasjon.

Det er dog ikke uten risiko at en åpner opp for en slik frihet til kilde i oppgaveløsningen, med tanke på mengde informasjon som finnes ute i verden. Hvilket utfall oppgaven får hviler på eleven, og vedkommende sin grad av å kunne lete frem til relevant innhold for svarløsningen sin. Det er ikke sikkert de mestrer kildekritikk, og være da utsatt for å bruke kilder som inneholder feilinformasjon. Særlig med tanke på internett som kilde, hvor en kan søke seg til det meste og det er ikke alt som ligger ute som ble til med tanke på å bli benyttet i undervisning. Å da ta i bruk kilder som ikke er pedagogisk tilrettelagte, fjerner man noe av den kvalitetssikringen som en lærebok har. Da den er en pedagogisk tilrettelagt verktøy, som er ment til å bruke i skolen. Dermed når eleven blir gitt en frihet til å benytte de kilder som de primært ønsker, kan det være med varierende grad av suksess.

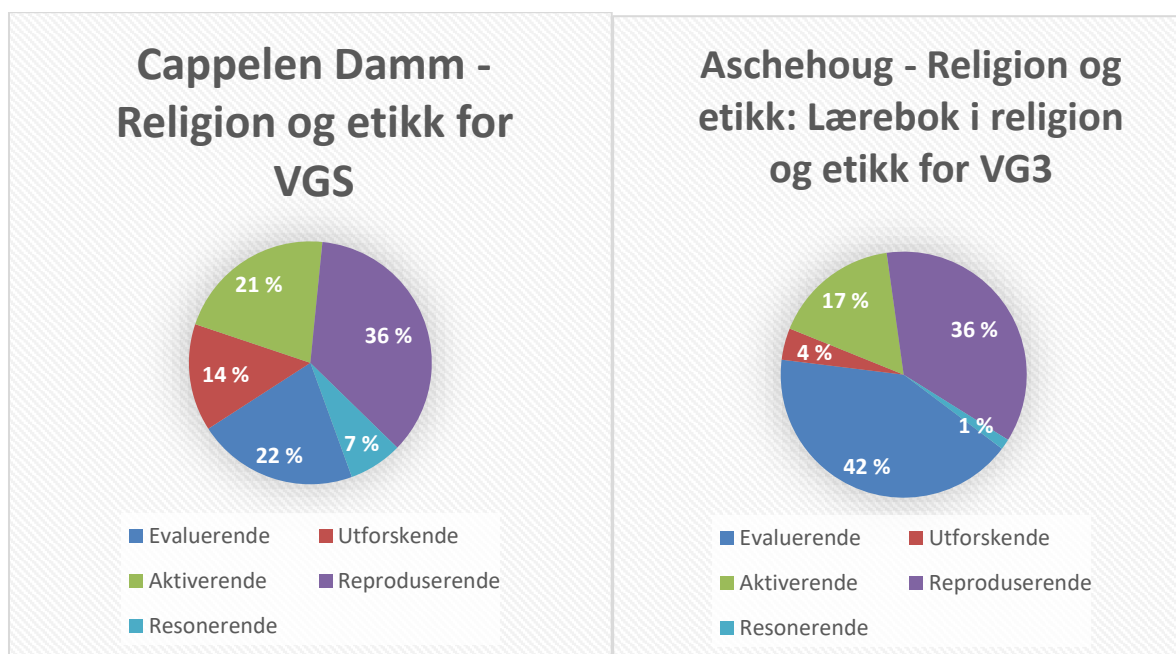
Implikasjonene med sjangerteori

Ett av mine forskningsspørsmål i denne avhandlingen er hvordan lærebøkernes oppgaveinnhold skiller fra hverandre i form og innhold. For å forstå dette bedre har jeg benyttet sjangerteori for å kunne forstå hvordan kjennetegn og/eller ulikheter i lærebøkene kan oppstå. For å repetere kort om sjangerteori, går det ut på å tolke at fordi noe er ett eget sjanger etableres det normerende retningslinjer for hva som kan inngå i innholdet eller ei. Så eksempelvis som Bakken og Andersson-Bakken har gjort er å anvende sjangerteori i møte med oppgaveinnhold. Dette med bakgrunn i å se om hvorvidt disse retningslinjene begrenser mulighetene for hva oppgaver i gitte fag kan være (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 734). Gjennom en kvantifisering av funn, forsøker jeg å drøfte om det er grunnlag for dette i de to utgivelsene jeg har analysert, og hvilken implikasjon det kan ha for læring.

Tidligere presenterte jeg en grafisk oversikt over oppgaveinnholdet for bøkene, her presentere jeg en ny oversikt for å vise tallene opp mot hverandre. Det å skulle sammenligne bøker fra ulike forlag, med ulike forfattere avler frem flere særtrekk og ulikheter. Likevel gjennom sjangerteori som er tidligere nevnt som aktuelt å se lærebøker i lys av, kan vi også trekke frem likheter.

Åpne oppgaver	Cappelen Damm; Bok 1	Aschehoug; Bok 2
Evaluerende	6	30
Utforskende	4	3
Aktiverende	6	12
Lukkede oppgave		
Reproduserende	10	26
Resonerende	2	1
Totalt	28	71

I tabellen over vises en oversikt over hvordan oppgave-kategoriene fordeler seg mellom de to bøkene. Tabellen kan i første omgang virke som store gap, men jeg velger å tolke det skyldes stor forskjell i mengde blant datamaterialet. Med nesten et tredoblet antall i oppgaver, har bok A en større oppgavemengde totalt sett. Likevel er det ikke mengde oppgaver som er i fokus, men snarere fordelingen av dem.



Om vi da heller ser på prosent-beregningen av de ulike kategorier er det ikke så langt ifra hverandre fordelingsmessig. Med unntak av at de to største grupperingene er byttet om, har de resterende tre kategorier lik rangering på oppgavemengde. Dette kan ha en korrelasjon med idéen om at oppgaveinnhold på tvers av lærebøker blir påvirket av sjanger-normer. Lærebøkene jeg har presentert er alle blitt til som en prosess av flere aktører sin innvirkning, og det å skrive lærebok er ingen ny aktivitet. Det er dermed ikke utenkelig at gjennom skapelsesprosessen av disse og tidligere lærebøker, at det ligger et diskurssamfunn i bunn som på et vis regulerer muligheter og begrensninger for innholdet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 735). Det ville vært en plausibel forklaring for hvorfor fordelingen av oppgaver blant to utgivelser med forskjellige forfatterskap har sterke likheter blant sitt innhold.

Ett av de klare kjennetegn ved utgivelsene var en klar korrelasjon om hvilke oppgaver som er underrepresentert. I analysen kommer det frem at resonerende oppgaver er i sterk mindre tall på begge lærebøker. Dette kan vi videre understreke ved at resonerende oppgaver i bunn og grunn har sin rot i matematiske/naturfaglige oppgaver. Resonerende oppgaver kjennetegnes ved at de ber eleven om å løse en oppgavetekst ved å følge en eksakt fremgangsmåte (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 739), som er ofte det vi ser i møte med naturfaglige eksperiment eller matematiske formler. Fordi denne kategorien er underrepresentert i begge bøker, kan det være en indikasjon på at i etikk-kapitlene i lærebøker så er det et mindre fokus rundt oppgaver som kreves at en følger et bestemt fremgangsmåte. I fagets læreplan er det også flere indikasjoner til at de ønskelige aktiviteter i faget bærer preg av at eleven skal kunne oppfordres til å undre og drøfte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er lite å drøfte rundt i oppgaver som krever at en følger bestemte mønster, der er det mindre rom for synsing som i lys av læreplanen er noe motstridende for fagets innhold.

Det er ikke bare i underrepresentasjon bøkene er like ved, men også til hvilke kategorier som er sterk representert. Jeg har tidligere nevnt hvordan åpne spørsmål er en klar vinner i uttellingen av oppgaveinnholdet. Begge bøkene har i sitt innhold, en prosentandel på over 50 prosent, med oppgaver som tilhører den åpne-kategorien. Dette videre forsterker at det ligger til grunns noe førende for hvilke oppgaver som bør satses på og hvilke som blir nedprioriteres.

At begge utgivelsene retter seg mot oppgaver av den åpne typen, kan også forklares ved bakgrunn av læreplanen. Det er høyst relevant for fagets ønskede læringsutbytte at elevene i større grad utfører aktiviteter av den åpne kategori. Dette fordi de aktiviteter som er relevante for åpen kategori sentrerer seg rundt åpne svaralternativer der eleven har for eksempel reflektert, drøftet eller argumentert seg til. Disse er alle aktiviteter som også læreplanen vektlegger i religion og etikk-faget og kan være en forklaring til hvorfor den vektlegges i begge utgivelsene.

Jeg har gjennomgått kjennetegn ved oppgavens innhold for de to utgivelsene, men det er også spor i oppgaveteksten av hvilken form for etikk oppgavene presenterer, som er likt. I bok CD kunne jeg til en viss grad tolke en oppgaveformulering som normativt innhold, ved at ordvalget i oppgaven formulerte seg mer med innhold som er etisk normativ. Likevel er resten av oppgavemengden sterkt sentrert rundt deskriptiv etikk. Elevene får i svært liten grad føringer for hvorvidt noe er etisk rett eller galt i oppgavens tekst, men de legges opp til å komme frem til et svar på det gjennom argumentasjon, refleksjon eller drøfting blant annet. Dette kan være et særlig fellestrekk for etikk-kapittelet da det har fokus på at eleven selv skal kunne drøfte spørsmålet rett eller galt. Likevel er det et interessant perspektiv at et markant kjennetegn i oppgaveinnholdet for begge bøker er det så si kun spor av deskriptiv etikk.

I sum er det interessant å se hvordan lærebøkene har både likheter når det kommer til hva som faktisk finnes blant innhold. Som for eksempel at begge utgivelsene legger opp til oppgaveinnhold som har lignende utforming, som for eksempel gjengående bruk av samme format til repetisjonsspørsmål. Utgivelsene deler og mye av de samme kjennetegn knyttet til hvilken type etikk de uttrykker, som i stor grad er deskriptiv etikk.

I spørsmålet om hvordan de to utvalgte lærebøkene jeg har analysert skiller fra hverandre, er svaret ganske enkelt at de gjør ikke det. Først og fremst er det klare likheter for hvilke type oppgaver som finnes i bøkene, både ved at det er klare oppgavetyper som forsømmes og noen som vektlegges. Det kan ses på som en direkte konsekvens av at faget har én læreplan som også

forfatterne må ta hensyn til i utforming av sine læremidler. Dermed er de oppgavene som korrelerer mest med læreplanens innhold det som blir prioritert. I dette tilfelle er det oppgaver som fremmer åpne spørsmål. Likevel er det ikke bare i spørsmål om oppgavetype som er likt i lærebøkene, men også hvordan oppgavene formuleres til eleven. Det er et klart fokus på innhold som er av deskriptiv etikk, som tillater eleven å ta stilling til hva er rett eller galt i de situasjonene som reises i oppgavene. Det er få eksempler av det motsatte, normativ etikk, som fremstiller innhold som allerede tar stilling til om det er rett eller galt.

Det at ingen av bøkene sporer noe særlig fra hverandre på noen punkt kan tyde på at det er mulig å se dannelsen av lærebøkens oppgaveinnhold som et produkt av normer i diskurssamfunn. Hvert fall når det kan ses fra både hvilke oppgaver som er vektlegges, men også hvordan oppgavene i det hele formuleres. Dette kan skape en implikasjon av at i religionsfaget er det få muligheter til å bli eksponert av normativ etikk i møte med oppgaver i lærebøkene. I tillegg til at det læringsutbyttet bøkene fremmer mest er selvrefleksjon og repetisjon, men få muligheter til å lære seg å følge prosesser. Selv om det er mer i tråd med læreplanen er det å bli eksponert til bredde i innholdet også knyttet til det å oppnå dypere læring (Meld St 28, 2015-2016, s. 33).

Konklusjon

Min analyse hadde som mål til å kunne peke på sentrale kjennetegn i oppgaveinnhold i lærebøker utgitt for LK20. Gjennom min analyse har jeg fått mulighet til å dykke blant oppgaveinnhold i møte med etikk, som er en viktig del av religionsfaget. Det både ved at etikk har en side til seg som rommer praktiske ferdigheter, men også støtter opp flere sider av tverrfaglig temaområdene fra læreplanen.

For å gi et velfundert svar til problemstillingen, har jeg brukt forskningsspørsmål for å sirkle inn på særlig områder jeg vil se nærmere på. Mitt første forskningsspørsmål er hvilken læring som legges til grunn i oppgaveinnholdet. Til dette har jeg benyttet meg av læreplanens innhold

og Afdal sine metaforer for læring for å drøfte funnene i lys av. Det jeg har kommet frem til her er at i oppgaveinnholdet i begge bøkene er det særlig tre kjennetegn som kan løftes frem.

For det første er det vektlagt lukkede repetisjonsspørsmål, som ber eleven reprodusere faktakunnskap som boken allerede behandler. Slike oppgaver passer inn i en kognitiv læringsforståelse der læring ses på som en individuell prosess. Afdal bruker metaforen læring gjennom tilegnelse, fordi eleven møter informasjon som gis og selv tilegner den gjennom kognitive prosesser (Afdal, 2015, s. 258). Nedsiden av disse oppgavene er at de mangler et aspekt der eleven lærer i samhandling med andre elever, og ikke i individuelle kognitive prosesser. Likevel er de styrkende på sin måte, ved at de kan benyttes til å styrke grunnleggende ferdigheter i skriving for eksempel. I tillegg til at ironisk nok er det å skulle utelukke repetisjonsoppgaver, strider noe imot dybdelæring sin visjon. Om vi utelukker bruken av oppgaver som er basert på ren repetisjon, kan en tolke om en da også fjerner mulighet til å tilby elevene varierte arbeidsmetoder.

En annen gjengående trekk ved utgivelsene er hvordan deres utforskende oppgaver legger opp til kildebruk. I de oppgaver som krever at elevene benytter seg av en annen kilde enn læreboken, er det i liten grad avklaring til hvilke eleven bør bruke. Dermed gir oppgaveteksten en valgfrihet for eleven, til å bruke den kilde de selv ønsker for å løse oppgaven. kan være styrkende for eleven ved at de får større medvirkning i oppgaveløsningen, enn hvis de kun skulle ha brukt læreboken. Særlig når en tenker over læring gjennom skapelse, er det å legge opp til økt medbestemmelse i oppgaveløsning. Det kan da potensielt bli et ledd mot at eleven faktisk skaper noe helt eget istedenfor at alle bruker samme kilder, og at svaralternativene blir mer uniforme. I tillegg til at det å la elever bruke andre kilder enn læreboken reflekterer hvordan lærere selv bruker andre læremidler enn lærebok i undervisningen (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 307). Det som da kan drøftes er hvorvidt det påvirker utfallet av svaret eleven tilbyr. Hvis de får bruke for eksempel internett, er det et hav av informasjon de kan søke seg frem til og ikke alt av det er pedagogisk tilrettelagt. Veien blir kanskje kort til at den informasjonen de finner er feil eller mangelfull, da blir det også aktuelt å tenke over elevenes grad av kildekritikk.

Det siste kjennetegnet i utgivelsene er at bøkene har en vesentlig mangel på gruppebaserte oppgaver, her er det få eksempler blant funnene å trekke frem hvor oppgavene eksplisitt ber eleven om å gjennomføre en aktivitet i gruppe eller som krever muntlighet sammen med andre. Dette til tross av at læreplanen i faget i stor grad nevner flere aktiviteter rundt etikk-tematikk som sentrerer seg rundt muntlighet og samarbeid. Dermed blir oppgaveinnholdet stort sett en individuell aktivitet, og læringsutbyttet knyttes mest til selvrefleksjon og meningsdanning, men ikke nødvendigvis meningsbryting. Dette strider noe imot læreplanen, som vektlegger at eleven skal kunne uttrykke sine refleksjoner, så vel som å ta imot andres.

Det at oppgaveinnholdet i begge bøkene uttrykker samme kjennetegn til hvilket læringsutbytte som ligger til grunn, validerer Bakken og Andersson-Bakken sin påstand om å se oppgaveinnhold i lys av sjangerteori (2021, s. 739). I flere av de kvantifiserte funnene er det likheter blant oppgaveinnholdet. Det er mest tydelig på hvordan de ulike kategoriseringene av oppgavene har lignende uttelling på bøkene, der evaluerende og reproduserende oppgaver vektlegges i etikk-kapitlene. Ikke bare på hvordan kategoriseringen av oppgavene er fordelt, men også på selve innholdet. Oppgave benytter seg av lignende formuleringer, og begge bøker har en klar tyngde på oppgaver som uttrykker deskriptiv etikk der elevene skal ta stilling til rett/galt spørsmålet. I og med at begge lærebøkene har samme læreplan å jobbe ut ifra, er det ikke overraskende at oppgavemassen er mer preget av likheter enn ikke. Likevel er det interessant å tenke over når oppgaveinnholdet egentlig ikke treffer læreplanens visjoner om hvilke aktiviteter som bør prege etikk-undervisningen. Jeg konkluderer dermed at det er grunnlag til å anvende sjangerteori i lærebøkene i religions-faget og at det virker til å sette rammer rundt hva oppgaver i etikk kan være. Det er da lite antydning til at lærebokforfatterne har forsøkt å jobbe utenfor en normgivende diskurssamfunn, om det virkelig finnes en. Da hadde oppgaveinnholdet vært mer preget av ulikheter og at oppgavene ikke er utformet likt.

Gjennom min analyse av oppgaveinnholdet i lærebøker for religion og etikk, tilbys det noe mangelfull læringsutbytte i lys av hva læreplanen sine målsettinger er. Også i lys av teori som

blant annet fremme læring gjennom samhandling for religiøs læring, støtter ikke lærebøkernes innhold dette synet. Ved en klar underprioritering av oppgaver som krever samhandling er det i større grad vektlagt individuelle aktiviteter og repetisjon (2015, s. 269). En kan håpe at ved senere utgaver, at en lærebok i religion og etikk-faget i større grad fremmer bredde i innholdet, både på hvilke oppgaver som tilbys, men også hvordan oppgavene formuleres. Det ville vært i tråd med hva de politiske grunngevingene bak fagets fornyelse ønsket, når de satte dybdelæring på dagsplanen med LK20.

Det er vanskelig å se hvilken implikasjon dette har, da jeg har kun analysert et smalt utvalg av lærebøker som dekker store sidespenn. Det er likevel antydning til at læremidler er i endring, og med dagens tilgang til læremidler som kan oppdateres ved et tastetrykk, skaper det behov for kvalitetssikret og relevant informasjon. Når lærebøkene ikke retter seg mot det undervisningen skal basere seg på, er det forståelig at dens posisjon som foretrukket læremiddel vakler (Blikstad-Balas, 2014, s. 1).

Kildeliste

- Afdal, G. (2013). *Religion Som Bevegelse; Læring, Kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), ss. 256-272.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aschehoug. (u.d.). *Religion og etikk: Lærebok i religion og etikk for Vg3*. Hentet Mars 30, 2023 fra https://skole.aschehoug.no/laremiddel/religion-og-etikk-2022/digitalbok-brettbok-vg3-bokmal_nynorsk
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021, Mai 21). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53:6, ss. 729-748.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Læresbokas hegemoni - Et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl, & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker - festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (ss. 325-347). Novus. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>
- Cappelen Damm. (u.d.). *Religion og etikk (LK20): Lærebok i religion og etikk Vg3*. Hentet Februar 26, 2023 fra Cappelen Damm: https://www.cappelendammundervisning.no/_religion-og-etikk-lk20-9788202689803
- Eidhamar, L. G., Salvesen-Leer, P., & Hølen, V. (2007). *Den Andre: Etikk og filosofi i skolen* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Eriksen, F., Fredriksen, H., Gupta, R., Haaland, G., Selimovic, A., & Tuft, C. (2022). *Religion og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hassan, N., & Lowry, P. (2015). Seeking middle-range theories in information systems research. *International Conference on Information Systems*. Fort Worth.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (1989). *Den skjulte litteraturen: En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, J., Eidhamar, L., Jakobsen, C., Horsfjord, V., Endresen, C., Emberland, T., . . . Abdel-Fadil, M. (2022). *Religion og etikk: Lærebok i religion og etikk for Vg3*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, August 1). *Læreplan i religion og etikk (REL01-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/REL1-01#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, November 15). *Læreplan i religion og etikk (REL01-02)*. Hentet Februar 20, 2023 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob>
- Kversøy, K. S., & Alhassan, A.-R. K. (2021). *Etikk - en praktisk vinkling, en verktøykasse med ni perspektiver* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld St 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- NAOB. (u.d.). *Etikk*. Hentet Februar 21, 2023 fra Det Norske Akademis Ordbok: <https://naob.no/ordbok/etikk>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skagen, K. (2014, Desember). Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), ss. 440-451.

- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Veum, A. (2013). Lærebokstemma i tre generasjoner. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (ss. 19-34). Trondheim: Akademika Forlag.
- Vik, M. G. (2021, November 22). *Nye læreplaner, gamle læremidler*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>
- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021, Oktober 19). 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), ss. 296-311.