

# Gjennom elevens øyne

*- en studie av norske syvendeklassingers  
holdninger til skolefaget RLE*

Nina Røsæg



Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning

30 studiepoeng

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2011



© Nina Røsæg

2011

Gjennom elevens øyne

Nina Røsæg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



## Sammendrag

Oppgaven tar for seg dagens (2011) RLE-fag i et elevperspektiv. Oppgaven har til hensikt å vise hvilke holdninger dagens syvendeklassinger har til skolefaget RLE og hvordan disse holdningene kan settes i sammenheng med tidligere studier og fagets historie. Oppgaven benytter en faghistorisk forståelsesramme for å se nærmere på debattene rundt datidens KRL-fag i kjølvannet av L'97 i den teoretiske delen. Den empiriske undersøkelsen er gjennomført som en følge av at det eksisterer lite empirisk materiale som omhandler holdninger til RLE-faget fra et elevperspektiv. Hensikten med oppgaven er derfor å tydeliggjøre faget gjennom et elevperspektiv.

Oppgavens teoretiske kilder er flere. Einar Næss' bok om norsk skolehistorie danner mye av grunnlaget for den faghistoriske forståelsesrammen. Den andre delen av det teoretiske tilfanget dreier seg rundt tidligere forskning på området. Av tidligere forskning er her arbeider av Geir Skeie og Marie von der Lippe, masteroppgaven til Leiv Andre Trøhaugen, samt Stortingsmelding 32:2000-2001 trukket frem.

Oppgaven bygger på en kvalitativ studie som baserer seg på intervjuer ved hjelp av fokusgrupper. Intervjuene er gjennomført på to skoler med henholdsvis 13 elever ved hver skole. Utvalget av skolene er gjort med formål om å få et bredt spekter av informanter. De to skolene som er representert i studien stammer fra to ulike Østlandsområder. Den ene skolen ligger i et nærmiljø som er preget av at et flertall av befolkningen har religiøs og kulturell minoritetsbakgrunn. Den andre skolen ligger i et nærmiljø som er preget av en mer sekulær befolkning slik tendensen generelt på Østlandet er regnet for å være.

Dataene som undersøkes er transkriberte intervjuer fra elevene som er intervjuet ved de to skolene. Intervjuene danner på denne måten hovedbasis for det empiriske materialet i oppgaven. Videre, er det forsøkt å sette det empiriske arbeidet i sammenheng med de resultater som foreligger fra tidligere forskning om elevholdninger til RLE-faget.

Oppgaven undersøker hvorvidt debatten i kjølvannet av L'97s KRL-fag stemmer overens med de elevholdninger man i dag kan finne til RLE-faget. Elevene er intervjuet i grupper på fire og

fire og har besvart åpne spørsmål som for eksempel: *”fortell om en RLE-time du likte svært godt eller likte svært dårlig”*.

Resultatene fra undersøkelsen er i oppgaven delt inn i tre hovedtemaer: lærerens rolle, fagets betydning og mangfold. Hovedtendensen kan sies å være at elevene viser positive holdninger til RLE-faget knappe 14 år etter at religion som fellesfag ble innført i norsk skole. Elevene ved begge skoler peker også på mangfold i forhold til elevers religiøse og kulturelle opphav, som en ressurs i klasserommet. Et interessant funn er at elever både fra et typisk minoritetsmiljø og fra et såkalt sekulært nærmiljø deler denne oppfattelsen.

”Gjennom elevens øyne” ser et fag som har vært tema for flere skolepolitiske diskusjoner de siste ti til femten år fra et elevperspektiv. Historikk, tidligere forskning og empirisk materiale danner sammen grunnlaget for å kunne si noe om elevholdningene vi i dag finner til faget RLE.

## **Forord**

Elevperspektivet har for meg vært et av de mer interessante områdene innenfor den pedagogiske og didaktiske verden. Hva tenker elevene om fag? *Hvem* har jeg foran meg når jeg underviser? Disse spørsmålene er eksempler på problemstillinger som gjorde meg nysgjerrig før jeg gikk i gang med dette masterprosjektet. Oppgaven har vært krevende, men svært lærerik og interessant for meg å jobbe med.

Jeg vil for det første takke elevene som har latt seg intervjuet til dette masterprosjektet. De har tatt åpenhjertig imot meg og gitt mye av seg selv i sine svar. Informasjonen de har gitt har vært avgjørende for denne oppgaven. Jeg vil samtidig takke skolene og lærerne som har tatt meg imot og hjulpet til med tid og organisering av alt fra rom til mottak av samtykkeskjemaer og for at de ga av sin undervisningstid. Tusen takk til de som lot meg komme inn på sin arbeidsplass og at som tok meg så godt imot.

En takk må også rettes til fantastisk gode kollegaer på to skoler gjennom studietiden. Først til Bjørnemyr skole som tok meg imot som uerfaren vikar og ga meg massiv lærdom og trygghet. Mot slutten av min studietid har Alværn ungdomsskole vært svært viktig for meg i arbeidet med oppgaven. Tusen takk for gode råd, forståelse, trøst og oppmuntring. Dere er fantastiske.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Jon Magne Vestøl, som har vært en enorm støtte og hjelp for meg i denne prosessen. Fra hans forelesninger under PPU - studiet til masterforelesninger i religionsdidaktikk og til slutt via hans veiledning, føler jeg at jeg har hatt med meg den faglige tyngden jeg har trengt for å kunne gjennomføre et slikt prosjekt. Tusen takk til deg, Jon Magne.

I tillegg må min største heiagjeng takkes. Familie og venner som har hørt på klaging, oppgitthet og i overkant stor interesse over et begrenset fagområde skal ha stor takk. Tusen takk for alle deres timer med lytting, råd og ikke minst intense heing. Deres hjelp og støtte har vært helt avgjørende for meg i dette arbeidet.

Oslo, mai 2011, Nina Røsæg

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Forord .....	3
1. INNLEDNING .....	5
1.1 Innledning og presentasjon av oppgavens problemstilling .....	5
1.2 RLE – det spesielle skolefaget .....	6
1.3 Masteroppgaven steg for steg .....	7
2. TIDLIGERE FORSKNING OG FAGHISTORISK FORSTÅELESERAMME .....	8
2.1 Tidligere forskning på området .....	8
2.2 L’97 – privat og offentlig sfære møtes .....	11
2.3 Historisk religion .....	15
2.4 - Foreldre versus Staten .....	18
3. METODISKE LØSNINGER .....	20
3.1 Gjennom elevens øyne – metodiske valg og verktøy .....	22
3.2 Utvalg av respondenter .....	23
3.3 Konkret fremgangsmåte .....	26
3.4 Transkribering, analyse, vurdering og etiske refleksjoner .....	29
4. GJENNOM ELEVENS ØYNE .....	31
4.1 Lærerens rolle .....	31
4.2 Fagets betydning .....	34
4.3 Mangfoldet i klasserommet .....	36
5. TO SKOLER I ÈN VERDEN? .....	38
5.1 Lærerens rolle .....	39
5.2 Fagets betydning .....	42
5.3 Mangfold .....	44
5.4 Gjennom elevens øyne .....	48
6. AVSLUTNING .....	50
Litteraturliste .....	53
Vedlegg: Samtykkeskjema for foresatte .....	55



# 1. INNLEDNING

## 1.1 Innledning og presentasjon av oppgavens problemstilling

Vi lever i Norge i dag i et multireligiøst og multikulturelt samfunn. Et slikt samfunn er noe annerledes bygget opp enn et samfunn bestående av en befolkning med felles kulturell og religiøs plattform. Skolehverdagen til norske elever, preges også i større grad enn tidligere av at vi lever i et religiøst og kulturelt fellesskap. Opprettelsen av et religionsfag (KRL) som fellesfag med L'97, ble på mange måter sett på som en anerkjennelse av det multireligiøse og multikulturelle samfunn. Dette kunne igjen sees i forhold til den økte globalisering, men også individualisering som foregikk i Norge (Telhaug 2008:32).

L'97 har blitt et uttrykk i norsk skolehistorie (Bø 2006:7). Med denne læreplanen kom en rekke endringer i norsk grunnskoles læreplan til forskjell fra dens forgjenger Mønsterplanen 87 (M87). En viktig debatt rundt den nye læreplanen, handlet om skolefaget KRL, Kristendom-, Religion- og Livssynskunnskap. KRL ble med L97 innført som et felles skolefag for alle elever. Fra M87 var kristendomsundervisningen regulert med en fritaksordning hvor elevene kunne søke fritak fra undervisningen og i stedet delta i det som ble kalt livssynsundervisning. I debatten rundt L97 så man mange ulike aktører som uttalte seg om religion som et fellesfag. Likevel var og er det kanskje en aktørgruppe som er "glemt" i denne debatten, nemlig elevene. Denne oppgaven skal se nærmere på religionsfaget gjennom *elevens øyne* med denne debatten i bakhodet. Hva synes egentlig elevene som skal ha dette faget om det å ha religion på timeplanen? Den konkretiserte problemstillingen oppgaven reiser er:

*"Hvilke holdninger finner vi blant norske syvendeklassinger til skolefaget RLE?"*

Spørsmålet ovenfor er et av hovedspørsmålene denne masteroppgaven tar for seg. I denne oppgaven er valget av teoretisk rammeverk todelt. Jeg vil først presentere tidligere forskning på området før jeg ser konflikten rundt L'97 i forhold til utviklingen av forholdet mellom religion og norsk skole historisk sett. Dette for å kunne sette debatten rundt KRL - faget og L'97 i sammenheng med feltarbeidet som er gjennomført for å kunne lage denne oppgaven.

Operasjonalisering av begrepet holdning er en av denne oppgavens utfordringer. Å belyse oppgavens problemstilling kan by på problemer i forhold til å definere selve ordet eller begrepet "holdning". Store Norske Leksikon, definerer ordet holdning på denne måten:

*”Holdning; innstilling, i sosialpsykologien betegnelse for vedvarende beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier (f.eks. overfor kirken eller demokratiet). Holdninger kommer til uttrykk gjennom oppfatninger og meningsytringer, som følelsesmessige reaksjoner, og i handlinger. De kan være basert på kunnskap eller være ervervet gjennom erfaringer, men er ofte overtatt relativt ureflektert fra foreldre, venner og andre grupper man har valgt å identifisere seg med.”(SNL 2011)*

Av denne definisjonen kan vi se at holdninger kan erverves og ytres på flere ulike måter. Innstilling eller oppfatning kan være andre uttrykk for en holdning. Det er også beskrevet i utdraget ovenfor hvordan slike oppfatninger og meningsytringer kan være uttrykk for holdninger. Det er dette som er særlig fokusert på i arbeidet med å presentere dette feltarbeidets resultater.

## **1.2 RLE – det spesielle skolefaget**

I et fag som RLE referer didaktisk litteratur til at elevenes bakgrunn kan ha vesentlig betydning i forhold til undervisningen (Sødal m.fl. 2006). På dette ene grunnlaget kan det i seg selv være interessant å vite noe om hvordan elever ser på religionsfaget. Dette var et av interessefeltene som fanget meg da masterprosjektet skulle iverksettes og en problemstilling skulle skapes. Det er også et annet moment som gjør at elevers holdninger til religionsfaget er særlig interessant å se nærmere på, debatten som oppstod i forhold til L97 og skolefaget KRL som nevnt ovenfor.

RLE er et skolefag som er spesielt i den forstand at det kan sies å utfolde seg i grensefeltet mellom privat og offentlig sfære. Dette fordi faget drøfter eksistensielle spørsmål (Sødal m.fl. 2006:13). Tro, trosoppfatning og livssynstilhørighet er tradisjonelt sett forbundet med oppdragelse og familielivet, ikke med skolehverdag og timeplan. I en klasse med 30 elever med ulik bakgrunn og tilhørighet kan et slikt fag være utfordrende å undervise i. Her er det viktig å være ytterst varsom i forhold til at man skal undervise om de ulike religioner og livssyn for å øke toleranse og gjensidig respekt hos elevene. Faget skal på ingen måte utøves på en slik måte at det kan oppleves stigmatiserende for enkeltelever eller elevgrupper. Lærerens rolle kan derfor anses som svært viktig i et slikt fag. Det spesielle, eller unike, med religionsfaget i norsk skole vil være et av fokusene i denne oppgaven. Hvilke holdninger

elevene har til et fag som er såpass unikt og har skapt mange og lange debatter er oppgavens kjerne. Oppgaven ser på det omdiskuterte skolefaget RLE *gjennom elevens øyne*.

### **1.3 Masteroppgaven steg for steg**

For å kunne belyse selve kjernen i problemstillingen som oppgaven reiser velger jeg å disponere oppgaven på følgende måte:

Oppgaven begynner med å presentere et teoretisk rammeverk. Dette kapitlet inneholder en del fagdidaktisk forskning og norsk skolehistorie vil også danne mye av grunnlaget for å kunne sette oppgavens problemstilling inn i et historisk perspektiv. Dette fordi problemstillingen stiller spørsmål som tar utgangspunkt i en konflikt rundt forholdet mellom religion og skole. Å sette en slik konflikt (L'97) inn i en historisk sammenheng, virker derfor hensiktsmessig for å kunne drøfte oppgavens kjernes spørsmål om elevholdninger til faget. Kjernes spørsmålet i denne oppgaveteksten springer ut fra konflikten rundt L'97 hvor foreldre- og sekulære livssynsorganisasjoner hadde massive meningsytringer i forhold til det nye felles religionsfaget. Debatten som fulgte av L'97, er også utgangspunktet for hvorfor det kan være interessant å spørre elever om hvilke holdninger de selv har til faget.

Etter en presentasjon av tidligere didaktisk forskning og et tilbakeblikk på forholdet mellom religion og norsk skole historisk sett, vil oppgaven gå videre til et metodisk perspektiv. Her vil kvalitativ metode bli presentert og valgene som er gjort i forhold til dette prosjektets feltarbeid vil gjøres rede for. Det vil også i dette kapitlet følge en beskrivelse av fokusgrupper og de valgene som er foretatt i forhold til intervjuprosessen. Påfølgende vil det finnes en begrunnelse for valg av respondenter, samt informasjon om gjennomføringen av intervjuene, transkriberings- og analysearbeidet. Til slutt i metodekapitlet vil jeg si noe om generaliseringsmulighetene ved en slik type studie i tillegg til etiske utfordringer jeg har reflektert over.

Videre i oppgaven vil jeg presentere feltarbeidet og de analysene som er gjennomført i forbindelse med dette. Dette kapitlet omhandler kjernen i denne masteroppgaven. Hvilke holdninger finner vi blant norske syvendeklassinger til faget RLE? Kan vi finne forskjeller mellom ulike skolemiljøer? Disse og flere andre sentrale spørsmål presenteres i dette kapitlet før funnene vil bli mer utførlig drøftet i kapittel fem i forhold til konflikten rundt L'97. Her

vil jeg også sette det empiriske arbeidet i sammenheng med tidligere forskning på området som blir presentert i kapittel to.

Til slutt vil oppgaven oppsummere funn og jeg vil komme med noen avsluttende refleksjoner vedrørende prosjektet i kapittel seks.

## **2. TIDLIGERE FORSKNING OG FAGHISTORISK FORSTÅELSESRAMME**

### **2.1 Tidligere forskning på området**

Det har vært en krevende prosess å finne gode kilder for gjennomført forskning på temaet oppgaven dreier seg rundt. Manglende tidligere forskning på området er også utgangspunktet for å lage denne oppgaven. I de mange debatter som har vært reist om et felles religionsfag i norsk skole, finnes det oppsiktsvekkende lite data publisert i forhold til elevers oppfatninger rundt et slikt fag. Elevperspektivet skal derfor være i fokus i denne oppgaven.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fire arbeider som omhandler noe av den samme tematikken som denne oppgaven også presenterer. Disse fire arbeidene omfatter Geir Skeie og Marie von der Lippe's "*Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?*" (2009), Marie von der Lippe's "*To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway*" (2008) og masterarbeidet til Leif – André Trøhaugen "*Religionslærerens relasjonskompetanse – og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse*" (2010). I tillegg er det også valgt å legge noe vekt på Stortingsmelding 32:2000-2001: "*Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*".

Geir Skeie og Marie von der Lippe har sammen laget en kvantitativ studie av norske elevers forhold til religion. Studien blir presentert som et kapittel i boken "*Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies : a European quantitative study*" fra 2009. Denne boken presenterer europeiske tenårings forhold til religion generelt. Skeie og von der Lippe står for det norske bidraget med denne artikkelen. Skeie og Lippe har spurt norske elever mellom 14 og 16 år hovedsakelig om forhold som vedrører to hovedtemaer:

1. Er religion en viktig del av unge mennesker som bor i Norges hverdag?
2. Hvordan ser religionens rolle i norsk skole ut fra et ungt perspektiv?

Disse to hovedtemaene blir belyst i denne artikkelen. Denne studien er den første i Norge til å fremme et elevperspektiv på denne måten. Skeie og Lippe finner i sin studie at religion er viktig for omtrent 28 % av de spurte elevene. Nesten halvparten av de spurte forteller om en hverdag der religion ikke spiller noen rolle. Skeie og Lippes studie tar utgangspunkt i hele klasser fra seks skoler, én i Oslo resten plassert på vestlandet hvor Bergen er representert med to skoler. Skeie og Lippe peker derfor på problemer i forhold til studiens representativitet, men mener likevel at studien kan ha en verdi fordi den rommer mange elever og er den første innenfor sitt fagfelt.

Det andre hovedspørsmålet i denne studien, er det som er særlig interessant for denne masteroppgaven. Skeie og Lippe har tatt utgangspunkt i at Norge har et spesielt religionsfag fordi det er felles for alle norske elever uansett religiøs eller kulturell bakgrunn. Elevene er derfor stilt overfor en rekke påstander om religion i skolen hvor de skulle krysse av for i hvilken grad påstandene stemte overens med egen oppfatning. Alternativet ”*at school I get knowledge about different religions*” skiller seg i denne undersøkelsen ut med den sterkeste enigheten blant elevene. Også alternativer som fremmet respekt for hverandre og å lære å diskutere religiøse spørsmål får stor grad av enighet blant studiens respondenter (Skeie & Lippe 2009). Dette funnet kan tyde på en positiv innstilling til faget blant elevene selv om nesten halvparten av elevene sier religion ikke har stor betydning i egen hverdag. Dette er interessant når vi senere skal gå inn i de elevholdningene denne masteroppgaven presenterer.

Marie von der Lippe har også i forkant av artikkelen ovenfor skrevet artikkelen ”*To Believe and not to Believe: Young People’s Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway*” i 2008. Artikkelen tar utgangspunkt i KRL (dagens RLE) – faget og dets historie i forhold til hvordan ungdom i Norge ser på opplevelser med religion og religionsfaget i skolen. Denne artikkelen ligger nærmere denne oppgavens problemstilling ved at elevperspektiv også her er forsøkt ivaretatt. Lippe gjør her funn som tyder på at kunnskapen ungdommene har til religion i stor grad er av akademisk type. Med dette mener jeg at kunnskapen elevene viser om religion og ulike religiøse spørsmål besvares på en

teoretisk måte. Elevene benytter for eksempel gjerne ulike faglige definisjoner når de svarer (Lippe 2008:158). Lippe fortsetter artikkelen ved å gjøre refleksjoner omkring at religion har en begrenset rolle i de unges liv. Skolen fremkommer som den største kilden til religionslære. Dette er interessante funn når jeg vil se nærmere på de holdningene som finnes til RLE i dag blant norske syvendeklassinger. Her er også aldersperspektivet av interesse da Lippes respondenter er eldre enn respondentene til denne masteroppgaven. Jeg skal se nærmere på dette i kapittel 5.

Lippe fremmer også i kapittel tre i sin artikkel momenter som kan være interessant for denne oppgaven. Lippe har blant annet satt søkelyset mot religionsfaget og verdien et slikt fag kan ha. Her svarer halvparten av elevene som er med i undersøkelsen at de gjerne vil ha et felles religionsfag. En fjerdedel av de spurte elevene svarer at de ikke ønsker RLE og en femtedel at de vil ha RLE som et valgfritt skolefag. Et viktig poeng med svarene Lippe fremstiller er at en andel av de elevene som mener religion burde være valgfritt mener dette fordi de ikke er interessert i religion. Disse studentene hevder at faget ville vært mer interessant dersom de elevene som deltok var engasjerte (Lippe 2008:164). Dette er et interessant funn i forhold til problemstillingen min masteroppgave reiser og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel fem. Lippe presenterer et tredje forhold som er interessant for denne oppgaven: hvordan elevene vil bli undervist i religionsfaget. Over halvparten av de spurte elevene ønsker felles undervisning hvor elevene deltar på tvers av kjønn, kulturell og religiøs bakgrunn. Kun et mindretall ønsker undervisning hvor klassen deles inn etter religiøs oppfatning og bakgrunn. Elevperspektivet kommer altså tydelig frem i Lippes arbeide (Lippe 2008:166).

Leiv-Andre Trøhaugen er også en interessant kilde til tidligere forskning gjennom hans masteroppgave ”Religionslærerens relasjonskompetanse” fra 2010. Masteroppgaven tar utgangspunkt i en problemstilling som stiller spørsmålsteget ved om religionslærere må ha en spesielt god kompetanse i forhold til elevrelasjoner. I et fag som også omhandler private eller bakgrunnstilhørende spørsmål er dette en interessant problemstilling. Trøhaugen referer til hvordan også allmenndidaktisk litteratur referer til viktigheten av den relasjonskompetansen læreren burde inneha overfor sine elever. Hvordan vi som lærere forholder oss til elevene er i noen tilfeller enda viktigere enn hva vi lærer bort. Trøhaugen ser på dette temaet i forhold til religionsfaget som kan oppleves å være et fag hvor læreren bør ha stor grad av relasjonskompetanse. Denne studien skal jeg senere også se i forhold til debatten omkring

L'97s KRL – fag hvor et av temaene var at læreren ville få en for avgjørende rolle i forhold til hvordan faget ble formidlet til elevene.

Et siste tilfang av tidligere forskning på området er Stortingsmelding 32:2000-2001: ”*Evaluering av faget Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*”. Denne rapporten ble skrevet som et resultat av debatten rundt L'97 og KRL – faget. Meldingen skulle bidra til å evaluere faget. I meldingen er det også redegjort for både lærersynspunkter, men også for elevsynspunkter ved hjelp av kvalitativ metode. Flere skoler er representert i undersøkelsen, men utvalget av elever er ikke på noe klassetrinn stort nok til å kunne generalisere undersøkelsen. Undersøkelsen er likevel interessant i forhold til det fagfeltet som denne masteroppgaven ønsker å gå inn i fordi den ønsker å ivareta et elevperspektiv på et tidlig tidspunkt (3 år etter det nyopprettede KRL - faget). Et interessant funn som rapporteres i Stortingsmelding 32 er at elevene i hovedsak er positivt innstilt til faget. Undersøkelsen viser at positiviteten avtar ettersom elevene blir eldre. Meldingen kan således sees som en direkte kilde til hva denne masteroppgaven etterspør, men funnene som er gjort er altså 10 – 11 år gamle. Vi skal senere i teksten se på L'97s KRL-fag og de debatter som kom i kjølvannet av datidens nye religionsfag. Stortingsmelding 32:2000-2001 er i denne sammenheng interessant fordi den gir oss en pekepinn på ”fagets tilstand” underveis i debatten, mellom L'97s opprinnelige KRL-fag og det vi i dag kjenner som RLE. Elevene som er intervjuet til denne masteroppgaven er intervjuet med utgangspunkt i dagens fag og elevperspektivene på et felles religionsfag er således forskjellige da faget var annerledes utformet i 2000-2001 enn det er nå. Jeg vil senere i oppgaven komme nærmere inn på i hvilken grad funnene som rapporteres i Stortingsmelding 32 og funnene i denne masteroppgaven sammenfaller.

## **2.2 L'97 – privat og offentlig sfære møtes**

I tillegg til tidligere arbeider, har jeg valgt å sette faget inn i en faghistorisk forståelsesramme. Dette for å kunne vise hvordan religion og norsk skole, samt religion i norsk skole i stor grad har hatt en felles utvikling. Dette virker for sentralt når vi skal forsøke å forstå L'97s konflikt og dagens felles religionsfag som norsk læreplan har som følge av denne debatten. Meningen er at denne fremgangsmåten også vil øke svarenes relevans og betydning. Norsk skolehistorie er skrevet om på mange måter og av mange forfattere. De valg som er foretatt er tatt med

utgangspunkt i problemstillingen. I hovedsak, har bøkene til Alfred Oftedahl Telhaug, Einar Næss, Reidar Myhre og doktoravhandlingen til Magne Bø vært grunnlaget for å presentere faget historisk. I tillegg har jeg benyttet boken ”Religions- og etikkdidaktikk – en innføring” som er redigert av Helje Kringlebotn Sødahl som en kilde til RLE – fagets unike fagområde.

I forhold til metodikk, har det vært lønnsomt å lete i klassisk metodelitteratur. Her er det valgt å benytte litteratur for samfunnsforskning og metode, da i hovedsak bøkene til Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg, Bente Halkiers ”Fokusgrupper” og Karin Widerbergs arbeide.

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er min interesse for elevperspektivet. Opphavet til denne interessen, kommer imidlertid fra en konflikt vedrørende norsk skole og den nye reformen som kom med Læreplanen 97, L’97.

L’97 kom som et resultat av lengre tids arbeid med en reform for grunnskolen. Videregåendes R94 (Reform 94) var allerede gått igjennom, nå var det grunnskolens tur. Nye fag ble med denne reformen innført. Det tidligere Orienteringsfaget (O-fag) ble erstattet med Naturfag og Samfunnsfag, adskilt fra hverandre. Grunnskolen ble også utvidet fra å være niårig til nå å være tiårig. Dette innebar at skolestartalderen ble senket fra syv til seks år (Magerøy 1997:164). Denne avgjørelsen, vakte i forkant av L’97s iverksettelse flere reaksjoner blant ulike grupperinger. Herunder, også foreldreorganisasjoner og eksperter som var bekymret for barns innskrenkede muligheter for lek og i forhold til det som kunne sees på som innskrenket barndom. Om seksåringer var klare for å begynne på skolen enda, vakte naturlig nok også debatt.

Likevel er det ikke denne debatten som henger igjen etter L’97s gjennombrudd. Debatten om et felles religionsfag var likevel den debatten som ble viet størst oppmerksomhet i forbindelse med den nye læreplanen. KRL (Kristendom, Religion og Livssynsopplæring) var et nytt fellesfag i grunnskolen. I KRL-faget skulle alle elever lære det samme om religion og livssyn. Det vil i denne sammenheng være nødvendig å trekke inn at kristendom var viet større plass i læreplanen enn de andre verdensreligionene. Livssyn var også en mindre del av læreplanen. Bakgrunnen for at det på midten av 1990-tallet var ønskelig med et fellesfag var i stor grad sosialt. Norge hadde siden 1960- og 1970-årene tatt imot innvandrere fra andre kulturelle og religiøse bakgrunner. Dette gjorde igjen at det sosiale samspeillet i skolegården og i klasserommet fikk flere utfordringer. Å lære om hverandres religion og kultur for å skape en gjensidig forståelse var noe av hovedhensikten med et slikt fag. I tillegg så man at den



globaliserte verden stilte norske grunnskoleelever overfor andre utfordringer enn tidligere. Elevene skulle nå dannes til å bli verdensborgere i tillegg (Østberg 2003:266).

Et interessant og fremtidsrettet blikk kan i denne sammenheng være Skeie og von der Lippes artikkel ”*Does religion matter?*”. Artikkelen er fra 2009 og omhandler hvorvidt religion egentlig betyr noe for norske elever som har et felles religionsfag. Studien er kvantitativ og tar således for seg et større antall elever og deres forhold til religion på flere måter. En slik undersøkelse kan også være interessant i forhold til studien som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Er religion egentlig viktig? Eller er fagets hensikt utdatert allerede før faget har slått skikkelig rot? Et av målene med Skeie og von der Lippes studie var å finne hvor viktig religion var i norske skoleelevers liv. Under spørsmålet ”importance of religion”, svarer nesten halvparten av de spurte elevene at religion har liten eller ingen betydning for dem (Skeie & von der Lippe 2009:7). Dette kan være interessant å se i forhold til om fagets betydning virkelig er så stor som Staten opprinnelig ønsket. Vi skal senere i oppgaven se hvilken betydning elevene som har vært med på denne undersøkelsen har tilegnet faget. Jeg vil også drøfte Skeie og Lippes artikkel ytterligere i kapittel fem.

Bakgrunnen for RLE- faget kan sees på som idealistisk i forhold til at den norske stat ønsket sine elever en trygg og respektfull fremtid. Likevel kom et viktig argument inn i denne debatten. Hvem bestemmer over norske barns trosopplæring? Er det Staten? Eller burde foreldrene ha mulighet for påvirkning av dette? Spenningsfeltet mellom privat og offentlig sfære ble her en vesentlig del av den debatten som oppstod. Mange foreldre reagerte kraftig på at de nå ikke kunne påvirke egne barns opplæring i religion på skolen. Fritaksmuligheten, som vi senere skal se at stammer fra M74 og M87, fantes ikke lenger ifølge en del av foreldregrupperingene som argumenterte mot et nytt og felles religionsfag. Hvordan kunne foreldre nå vite at deres barn ikke lærte noe som var i strid med egen tro eller livssynsoppfatning?

Et annet viktig poeng i denne diskusjonen ble hvilken rolle læreren skulle ha i et fag som KRL. Spørsmålet om hvordan det kunne sikres at lærerne i dette faget ikke drev forkynnelse, men objektiv undervisning på et rent faglig nivå, ble også belyst. Hva om læreren også hadde en rolle i den lokale kirken eller lokallaget til Human - Etisk forbund? Kanskje drev læreren Koranskole på kveldene?

Leif – André Trøhaugen har i sin masteroppgave fra 2010, sett nærmere på lærerens relasjonskompetanse i religionsfaget. Et av de mer sentrale spørsmålene Trøhaugen stiller, omhandler hvorvidt lærere som underviser i religion har et større behov for relasjonskunnskap og evne til å fungere sammen med elevene i en gjensidig dialog. Trøhaugen stiller på denne måten spørsmål ved om et fag som RLE krever for mye av den enkelte lærer også i dag (2010). Trøhaugen skriver:

*”Underviser man elever hvis religion gjennomsyrrer hverdagen, får kanskje religionslæreren flere hensyn å ta enn lærere i andre fag. Er elevene derimot sekulære og lite sensitive i forhold til den religiøse tematikken, faller den overnevnte tematikken bort, og religionsfagets egenart defineres i større grad ut i fra læreplanens krav om at elevene skal oppøve respekt for de ulike trosretninger. Hvilke egenartede utfordringer religionslæreren står overfor, avhenger således av publikum, og det kan virke som konteksten (kairos) definerer både grad av og hvilken type egenart vi kan tillegge religionsfaget” (Trøhaugen 2010:36).*

Trøhaugen tar her opp et viktig spørsmål og vi skal se hvordan lærerens rolle også har blitt en del av tematikken i denne oppgaven. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel fire og fem.

Det kan også være interessant å nevne at L’97 var den første læreplanen som ble gjort til en forskrift. I denne overgangen ligger det at alle lærere i norsk grunnskole nå var rettslig forpliktet, på et personlig nivå, til å følge læreplanen (Østberg 2003:269).

Vi kan se denne debatten i et historisk perspektiv. Allerede på 1800-tallet vokste tanken om en fellesskole for alle barn frem. Om vi regner enda lengre tilbake, kan vi se slike tanker tilbake til 1500-tallets skolefremmarsj. På denne tiden måtte barn og unge som skulle opp til konfirmasjon lære å lese og skrive. Et religiøst behov ble på denne måten grunnlaget for at elevgrunnlaget ble utvidet (Næss 1989:11).

Om vi deretter hopper litt frem i tid, ser vi 1930-tallets begynnende utvikling av enhetsskolen som kom for fullt i etterkrigsårene. Som vi tidligere har sett er enhetsskolen en modell som favner om alle elever og ser elevene som likestilte. Denne tanken skulle gå foran andre hensyn i norsk skole. Dette perspektivet kan være interessant å se i forhold til konflikten om KRL i kjølvannet av L’97. Dersom enhetsskolen skal være for at elever skal ha like rettigheter kan det kanskje hevdes at et fellesfag også i forhold til religion må være i tråd med

enhetsskolens ideal. På den annen side kan det argumenteres med at et fellesfag tvert imot er i strid med enhetsskolens idealer. Likhet er ikke nødvendigvis det samme som likt. Med dette menes det at det å behandle elever likt betyr ikke at de har like rettigheter. Et religionsfag som trekker frem utvalgte elevers religion foran andres livssyn eller religiøse overbevisning, kan i stor grad sees å være i strid med tanken om enhetsskolen (Østberg 2003:269).

Et annet viktig perspektiv i denne diskusjonen kan være elevmassen i seg selv. Fra 1950-tallets enhetsskole politikk kan det hevdes at det lå en mer homogene elevforutsetninger til grunn. Etter innvandringsbegynnelsen til Norge på 1960 – og 1970-tallet, var elevforutsetningene i 1997 en annen enn i 1950-årene. Norge blitt et mer sekularisert samfunn, noe som igjen gjorde at sekulære livssyn hadde fått en mye mer sentral rolle i samfunnsdebatten så vel som at slike livssyn også var representert blant elever i større grad. Disse utviklingstrekkene kan sees som at det før 1997s nye læreplan kunne vært tatt hensyn til at enhetsskolen nå omfattet en mye mer variert elevplattform. På den annen side kan vi se at KRL - faget var et svar på akkurat dette. Ved å lage et nytt fellesfag håpet Gudmund Hærnes og hans medforfattere at faget kunne bidra til økt kunnskap og forståelse for medelevers og medmenneskers ulike tros- og livssynsoppfatninger. At faget skulle spille en dannende rolle i tillegg til en utdannende, var åpenbart. Likevel ble læreplanens skjevdeling av fagområder debattert. Hvorfor kristendom skulle ha en større plass enn for eksempel humanistiske livssyn eller islam i læreplanen, ble diskutert (Østberg 2003:270).

### **2.3 Historisk religion**

Religion i norsk skole har historisk sett hatt tette bånd til hverandre. Allerede fra 1100-tallet fantes katedralskoler for opplæring av prester i Trondheim, Bergen, Hamar og Oslo. Skolering var allerede her knyttet sammen med religion. Da Luthersk kristendom gjorde sitt inntog også i Norge på 1500-tallet ble disse katedralskolene omgjort til latinskoler (Myhre 1981:9).

I 1537, ble konfirmasjonen innstiftet i Norge. Kristendommens endring fra katolsk til Luthersk konfesjon i Norge var et faktum. Lutheransk konfesjon legger vekt på individenes rett til at "troen alene" er nok for å kunne oppnå frelse. Intet menneske skulle lenger stå imellom Gud og enkeltmenneske. Bibelen hadde tidligere vært skrevet på et språk som kun få

kunne lese; Latin. Dette betød igjen at de troende måtte få informasjon om sin tro og Guds ord gjennom andre. Dette ville altså Luther til livs. Han ønsket at Bibelen skulle oversettes og dermed ble denne prosessen satt i gang. Da Bibelen ble oversatt til de troendes morsmål, ble den også mer tilgjengelig. Den eneste hindringen som nå fantes mellom de troende og Guds ord, var evnen til å lese. Da en ny norsk kirkelov ble innstiftet i 1537 ble derfor behovet for leseopplæring stort. Målet var at *”folket skulle opplæres i kristendom”* (Næss 1989:11).

Å se utviklingen av norsk skole i sammenheng med konflikten rundt L’97s KRL – fag kan i denne sammenheng være svært nyttig. Båndene mellom religion og norsk skole har historisk sett vært svært tette. Etterkrigsårenes sekulariseringsprosesser bidro til at ønsket om fritaksmuligheter fra Kristendomsundervisningen ble reist. Denne ordningen kom som kjent med M74. L’97s KRL – fag kunne på denne måten sees som et tilbakesteg. Spørsmålet er således hvorvidt faget var et tilbakesteg eller en nyskaping i forbindelse med et norsk samfunn i innvandringsmessig og flerkulturell utvikling.

Den videre utviklingen av skoler i Norge kan beskrives som sen. Først på 1700 – tallet ble skolering av barn og unge vanlig. Utdanningssystemet i Norge fulgte således en parallell utvikling med Danmarks regime. Omgangsskolene ble mer og mer vanlige. Her reiste prestene rundt i bygdene for å spre kunnskap. Denne spede starten gjorde utdanning mer tilgjengelig for barn og unge der de var. Skole var ikke først og fremst et fenomen for barn og unge bosatt i byene. En rekke lovgivninger fulgte utover 1700 - tallet som angikk skolering og opplæring. Vi kan for eksempel trekke frem den første skoleloven av 1739 hvor fagene lesing, skriving, regning og ikke minst kristendom stod i opplæringsloven. Dette kan også sees som en reaksjon på at konfirmasjonen ble innstiftet i Norge ved lov i 1736 (Næss 1989:17). Denne skolen ble senere kjent som almueskolen og var svært omdiskutert blant landets innbyggere. I mer enn hundre år, var almueskolen en ren ”konfirmasjonsskole”. Skolen skulle sørge for at inngangsporten til voksenlivet, konfirmasjonen, ble bestått (Næss 1989:34).

Utover 1800-tallet dannet norsk kultur og samfunnsoppbygging sitt særpreg i kontrast til europeisk tradisjon og kulturforståelse i samtiden. Demokratisk forståelse og folkelig ånd står i fokus og i 1824 blir det første lærerseminaret bygget opp. Her finner vi et skille mellom religion og opplæring i form av at det nå blir utdannet lærere separat fra kirken. Prestene er ikke lenger de eneste lærde. Einar Næss, skriver i sin bok *”Det var en gang”* fra 1989 om hvor mange mangler som fantes i forhold til norsk skolegang på 1800-tallet. Ingen felles lover var gjennomarbeidet og først i 1848 ble det skoleplikt for alle bybarn (Næss 1989:30).

1800-tallet er også et stort århundre for utviklingen av norsk skole. I 1869 får den første loven om offentlig skolegang i Norge sitt gjennombrudd. Skolegangen begynner med denne å løsrive seg noe mer fra kirken. Den nasjonalromantiske ånden gjorde en løsrivelse fra religion i noen grad enklere. Individets tankefrihet stod i denne perioden i et sterkt fokus og også i skoleutviklingen, så vel som i folkestyre og utviklingen av dette, hadde de nasjonalromantiske ideer en plass. Tanken om at alle individer, uansett bakgrunn, skulle ha adgang til skolegang utvikler seg mye i denne perioden. I denne sammenheng er året 1860 et viktig år. Fra dette året får almueskolen nå fast stønad fra staten (Næss 1989:77). Det økte fokuset på individets rettigheter og muligheter gir utslag i den første loven om folkeskole i 1889 (Næss 1989:110).

Den nasjonalromantiske ånden kan også settes i sammenheng med L'97. Individualisering vil i denne sammenheng kunne være et stikkord. Gjennom 1970 – og 1980-tallet er individet på nytt satt i sentrum. Dette ga seg utslag i barneoppdragelse så vel som utvikling av støtteordning for utdanning slik at alle, uansett bakgrunn, skulle ha mulighet for utdanning. Hver enkelts rettigheter var i fokus disse to tiårene. Vi ser nå at allerede på 1800-tallet begynte slike tankesett å utvikle seg. Det kan likevel være et spørsmål om forskjellene mellom den nasjonalromantiske ånden og 1970-/1980-tallets individualisme er større enn likhetene. Konflikten rundt L'97 kan likevel også settes i sammenheng også med denne tidsperioden . Vi har sett at KRL kunne sees som et fag som gjorde foreldres valgmuligheter i forhold til egne barns religionsopplæring mindre. Dette aspektet ved et felles religionsfag kan igjen settes i sammenheng med økt fokus på individets rettigheter. Hvorfor skulle staten kunne bestemme over barns trosopplæring? Vi ser at konflikten fra L'97 er sammensatt og også på denne måten kan linkes historisk til norsk skoleutvikling.

Vi gjør etter dette et lite sprang i norsk skolehistorie tilbake til 1936. I 1936 fikk Norge loven som ga prinsippet om at norsk skole skulle være for alle. Denne skolen kjennes bedre under navnet enhetsskolen. Enhetsskolen kjennetegnes av at likhet mellom elevene vektlegges. Denne typen skolestyring er ofte forbundet med det sosialdemokratiske styret vi kan finne fra 1950-årene i Norge selv om den første opprinnelige lovgivingen kom i 1936. Lovgivningen fra 1936 benyttet ikke navnet enhetsskole, men lovene om ”folkeskole på landet og i kjøpstedene” ble vedtatt av Stortinget dette året og regnes som en anerkjennelse av skole og utdanning som en viktig samfunnsressurs fra Stortinget (Næss 1989:199).

Etter enhetsskolens gjennombrudd rett før krigsårene, fortsatte videreutviklingen utover 1950-tallet. Den sosialdemokratiske linjen som Etterkrigs – Norge førte, stemte godt overens med

en enhetsskole. I en enhetsskole er målet at alle elever på likt grunnlag og alle skal ha samme muligheter. I 1960 kom "Læreplan for 9-årig skole" og en begynnelse på en felles plattform for skolene ble med dette bygget (Næss 1989:221). Forfatteren velger her å avgrense den videre skolehistorie før skillet mellom M87 (tidligere M74) og L'97 (Myhre 1981:132). Enhetsskolen er her beskrevet for å kunne danne grunnlag for videre diskusjon rundt temaet religion og skole i forhold til L'97. I denne forbindelse kan det også være lurt å nevne hvordan forholdet mellom religion og skolen utviklet seg i etterkrigsårene. Dette kan illustreres ved hjelp av M74 (Mønsterplanen 1974) som åpnet for valgmuligheter i forhold til religionsundervisning. Det ble nå mulig for foreldre å søke fritak fra religionsundervisningen for sitt barn. Med M74, kom muligheten for foreldre å velge Livssynsundervisning for sine barn i stedet for den tradisjonelle kristendomsundervisningen (Myhre 1981:131). En annen viktig detalj her, er at lærere som skulle undervise i Kristendoms-kunnskap måtte, etter lov av 1959, være medlem i Statskirken (Myhre 1981:130).

## **2.4 - Foreldre versus Staten**

Som vi har sett ovenfor ble L'97s KRL – fag som fellesfag et stort diskusjonstema og en viktig del av samfunnsdebatten mot slutten av 1990-tallet. Temaet hadde for øvrig vært diskutert allerede før L'97 ble offentliggjort. I NOU 1995: 9, "*Identitet og dialog*", ble faget presentert og skapte sin første diskusjon (Østberg 2003:270). Identitet og dialog virker sentral i utarbeidelsen av L'97s KRL-fag og debattene i etterkant av den nye læreplanen på midten av 1990-tallet tok flere ganger utgangspunkt i denne Stortingsmeldingen. Debattene gled etter hvert over i søksmål før de til slutt endte med rettsaker i Menneskerettighetsdomstolen i Strassbourg. Her gikk foreldreorganisasjoner sammen for å påvise at Den Norske Stat brøt med menneskerettighetene i forhold til religionsfrihet og foreldres rettigheter i forhold til egne barns religiøse tilhørighet (Telhaug 2005:52).

I denne sammenheng, kan det også være på sin plass igjen å nevne Stortingsmelding 32:2000-2001 som har forsøkt å vise et elevperspektiv i forhold til datidens KRL (KREL)- fag. Denne stortingsmeldingen viser tydelige tegn på at elever generelt er positivt innstilt til faget som vi har sett tidligere i oppgaven. I undersøkelsene som er gjort i forkant av denne Stortingsmeldingen kan vi finne spor av at elevperspektivet er forsøkt ivaretatt allerede i diskusjonen av faget tidlig i den ti år lange prosessen som et felles religionsfag gjennomgikk i

norsk skolevesen. Stortingsmeldingen konkluderer i 2000/2001 med at intensjonen med et felles religionsfag er god i et stadig mer heterogent samfunn. Dette kan vi også se i forhold til samfunnsutviklingen som tidligere er beskrevet i dette kapitlet og hvordan utviklingen også kan settes i sammenheng med at en konflikt rundt L'97s KRL – fag oppstod.

Stortingsmeldingen drøfter også hvorvidt en fritaksordning vil skade fagets hensikt.

Hensikten med faget var å få elever i det multikulturelle og multireligiøse Norge til å føle gjensidig respekt og forståelse. Et slikt fag gir Stortingsmelding 32:2000-2001 uttrykk for at er hensiktsmessig. Det skulle likevel ta flere år før striden omkring KRL roet seg.

Rundene i det internasjonale rettsapparatet ble mange og lange. Etter flere rettsrunder kom den endelige dommen i Strassbourg i 2006. KRL hadde siden den tid vært justert flere ganger, også i forhold til navn. Da det i 2006 kom en dom mot Den Norske Stats læreplan, som mente at også det justerte religionsfaget var i strid med internasjonale menneskerettigheter, ble det laget en ny læreplan og faget ble hetende RLE (Religion, Livssyn og Etikk) et fag hvor ingen av religionene skulle forfordes (UDIR 2011<sub>1</sub>). Denne læreplanen trådte i kraft 01.august 2008, to år etter den nye reformen (K06) var trådt i kraft.

Det kan i denne sammenheng være verdt å nevne at K06 er den første læreplanen som er gjeldende for både grunnskole og videregående skole. Utdanningsdepartementet, med Kristin Clemet i spissen, ønsket med denne læreplanen å lage en helhet for skole-Norge. Dette bunnet også i bekymring over størrelsen på frafallet av elever i den videregående skolen. Dersom læreplanene kunne settes i sammenheng med hverandre, var håpet at også flere kom igjennom den videregående skole. Overgangen, samt kontinuitet og faglig nivå, skulle på denne måten sikres. Dette kan vi se i sammenheng med K06s generelle del som definerer hvordan læreplanen ønsker å utdanne (og danne) hele mennesker, en tydeliggjøring av skolens plass i elevenes dannelsesprosess. Elevenes helhetlige utdannelse skal settes i fokus og den generelle delen er til for å sikre at dette gjennomføres. De grunnleggende ferdighetene som også er skissert i K06, bidrar også til at helhetsperspektivet ivaretas (UDIR 2011<sub>2</sub>). Det velges her å ikke diskutere K06 videre.

Som vi ser har forholdet mellom norsk skole og religion hatt en lang og betydelig utvikling. Fra katedralskoler på 1100 – tallet, via reformasjonens økte lesebehov og 1800-tallets nasjonalromantiske ånd, finner vi enhetsskole og utvidelse av skolegang fra syv- til niårig. Deretter følger en utvikling av forholdet mellom religion og skole i tråd med et mer sekularisert og pluralistisk Norge. Gjennom M74s fritaksordning fra kristendomsundervisning

til livssynsundervisning viser historien hvordan samfunnsutviklingen i Norge for øvrig kan ha spilt stor rolle i forhold til de sterke reaksjoner som kom mot L'97s KRL - fag. Da L'97 gjeninnførte et felles religionsfag, har vi sett at debattene mellom ulike foreldreorganisasjoner og grupper ble en del av norske mediers agenda (Sødahl 2006:80).

Denne debatten varte et drøyt tiår før vi fikk læreplanen for RLE som vi i dag kjenner som norsk skoles felles religionsfag i grunnskolen. I et historisk perspektiv, ser vi at reisen for skole og religion har vært lang i Norge. I arbeidet med denne oppgaven ser jeg spesielt de siste 10 – 15 årene i fagets utvikling som spesielt spennende i forhold til hvilket elevperspektiv vi i dag kan møte. Med dette mener jeg at konflikten i kjølvannet av L'97 har fått meg til å sette spørsmålstegn ved fagets betydning, sett fra et elevperspektiv.

Gjennom mange år er faget RLE diskutert og debattert av ulike foreldreorganisasjoner. Det er likevel gjort svært lite feltarbeid i forhold til elevperspektiv. Hvordan norske grunnskoleelever selv ser faget, ser jeg derfor som særlig interessant. Interessen for dette fagfeltet kan også bunne i egen skolegang og den markante overgangen til L'97 som jeg selv møtte som elev. Allerede fra den gang av har KRL fagets inntog fascinert meg, særlig fra et elevperspektiv. Vi skal nå gå videre til å se nærmere på studiens metodiske løsninger.

### **3. METODISKE LØSNINGER**

For å kunne belyse nærmere hvilke resultater og observasjoner som er gjort i forhold til forfatterens feltarbeid, må vi se nærmere på metodevalg. Jeg vil i det følgende presentere kvalitativ metode og de valgene som er foretatt i forhold til det aktuelle feltarbeid og analyseverktøy. I arbeidet med å finne frem til de ulike metodiske løsningene var det viktig for meg hele tiden å ha oppgavens problemstilling klart foran meg:

*”Hvilke holdninger finner vi blant norske syvendeklassinger til det mye omdiskuterte skolefaget RLE?”*

Denne oppgaven skal presentere holdninger blant norske syvendeklassinger til skolefaget RLE. For å kunne gjøre en best mulig studie av holdninger kunne jeg valgt å lage en spørreundersøkelse blant landets syvendeklassinger med variabler som kunne vise holdninger.



Etter dette kunne jeg så ha intervjuet et par syvendeklassinger for å gi materiellet dybde. Da denne oppgaven strekker seg over et semester, har jeg valgt en annen løsning som jeg mener er mer hensiktsmessig i forhold til de ressurser som er tilgjengeliggjort i form av tid og muligheter. Denne oppgaven bygger derfor på et rent kvalitativt arbeide. Dette for å ha best mulig utgangspunkt for å kunne gi et innblikk i elevenes meningsytringer omkring RLE – faget. Jeg vil i det følgende presentere kvalitativ metode på generelt grunnlag før jeg vil gå nærmere inn på de spesifikke metodiske valg som er foretatt for denne oppgavens feltarbeid.

I kvalitativ forskning setter forskeren fokus på å få de dype svarene, fremfor å få mange av dem slik som i kvantitativ forskning. Vi kan dermed se at bruken av de to metodene, kvantitativ og kvalitativ, kan variere i forhold til hva som skal undersøkes (Holter 2007:12). Dersom vi skal finne ut hva alle førstegangselgere mener om stemmeretten sin må vi gå kvantitativt til verks. Hvilken type forskningsprosjekt man som forsker står ovenfor, legger dermed føringer på metodevalg (Holter 2007:12).

Kvantitativ metode velges ofte dersom man ønsker å nå flest mulig respondenter. Spørreundersøkelser, er en type kvantitativ forskning som ofte brukes i forbindelse med eksempelvis forbruksmønstre (Holter 2007:13). Da sendes spørreskjemaer rundt i mange postkasser. Etterpå, gjøres analysearbeid gjennom hvilke verdier som er satt på de ulike variablene. En variabel kan for eksempel være kjønn (1-kvinne, 2 – mann) og disse verdiene settes i system når forskeren skal analysere respondentenes svar. I denne forbindelse, benyttes gjerne analyseprogrammer som for eksempel SPSS. Slike dataprogrammer kan regne ut statistiske mål av de svarene forskeren har plottet inn. På denne måten, kan et kvantitativt forskningsarbeid finne sine svar gjennom disse statistiske målene som kan si noe mer om sammenheng mellom svarene (for eksempel) (Hellevik 2003:110). Poenget med å redegjøre for kvantitativ metode er å sette de valgene jeg har foretatt for denne oppgavens metodikk i perspektiv.

Kvalitativ forskning, tar for seg en mindre gruppe respondenter og setter fokus på dybden i forskningen fremfor kvantiteten. Det er mange måter å gjøre kvalitativ forskning på. Dybdeintervju er for eksempel en måte å gjennomføre kvalitativ forskning på. Observasjoner eller tekstanalyse er andre måter kvalitativ forskning kan gjennomføres på. Gjennomføringen av kvalitative intervjuer kan gjøres på ulike måter. Vi kan i denne sammenheng nevne alternativer i forhold til hvor mange respondenter det er ønskelig at man intervjuer samtidig. Her kan vi tenke oss at forskeren enten intervjuer én og én respondent for å fange dybden i det

han eller hun forteller om temaet eller velger å intervju respondentene i grupper. Intervjuer som gjøres i slike grupper, kalles ofte for intervju ved hjelp av fokusgrupper (Halkier 2002:7).

I denne studien er det valgt å benytte såkalte fokusgrupper. Jeg kunne ha valgt å gjøre enkeltintervjuer av elevene. Avgjørelsen om å intervju elevene i grupper på fire er gjort med tanke på å fange opp elevenes interaksjon. Håpet i forkant av intervjuene var at holdninger kunne komme lettere til syne for meg som intervjuer dersom elevene kunne diskutere faget med jevnaldrende klassekamerater. Kvalitativ metode ble valgt for denne studien da jeg ønsket å gå i dybden når jeg skulle finne frem til elevenes holdninger til religionsfaget. Jeg kunne valgt å gjøre en kvantitativ undersøkelse i stedet for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Mitt ønske var å heller intervju færre elever og få tak i dybden av det de sa.

Fokusgrupper er ofte til god hjelp dersom intervjuet som gjøres er av en art som gjør at man vil oppnå best mulig resultat dersom flere respondenter intervjues samtidig. Vi kan for eksempel tenke oss at det skal forskes på et tema som lett kan føre til at samtalen blir stillestående dersom det kun er intervjueren og respondenten som samtaler. Noen temaer krever at respondenter snakker sammen og at intervjueren får en mer observerende rolle. Dette kan for eksempel være tilfelle dersom det ønskes å intervju barn og unge.

Fokusgrupper kan sies å skille seg fra ordinære gruppeintervjuer ved at intervjupersonene har en stor grad av interaksjon med hverandre (Halkier 2007:11). Vi ser at denne typen intervjuer er i tråd med de ønskene jeg hadde for intervjuene til denne studien og at det på dette grunnlaget også er valgt å benytte fokusgrupper for mine intervjuer.

### **3.1 Gjennom elevens øyne - metodiske valg og verktøy**

Dette masterprosjektet skal dreie seg om barn og unges holdninger til RLE faget. Det er ønskelig å sette dette opp mot fagets turbulente historie. For å kunne få til dette, er det flere avgjørelser i forhold til metodiske verktøy som er gjort. Ved å arbeide kvalitativt med en problemstilling som inneholder ordet ”holdninger” var håpet at forfatteren skulle kunne se den enkelte elevs holdninger bedre gjennom intervjuer enn ved at de selv krysset av i skjemaer. Valget av å ikke gjennomgå begge metoder i dette feltarbeidet hadde som sagt også et tidsperspektiv i forhold til at arbeidet med oppgaven kun skal strekke seg over ett semester.

Vi skal i denne oppgaven forholde oss til kvalitativ metode som er beskrevet nærmere ovenfor. Forfatteren hadde et sterkt ønske å kunne bli kjent med holdningene

syvendeklassingene bar på. For å kunne få tak i disse på en mest mulig hensiktsmessig måte, ble det gjort et valg om å benytte intervjuer for å få kjennskap i respondentenes holdninger. Å få muligheten til å samtale med elevene om deres opplevelser av faget var det som hovedsakelig fattet min interesse.

### **3.2 Utvalg av respondenter**

Å gjøre utvalg til denne undersøkelsen var i seg selv en utfordring. I et såpass begrenset prosjekt som dette måtte jeg også begrense meg i forhold til antall elever/skoler å velge ut. Spørsmålet ble deretter om utvalget skulle gjøres tilfeldig eller om det bevisst skulle velges skoler og elever som skulle delta i intervjuene. Det reiste seg også tidlig et spørsmål om det skulle intervjues elever på én skole eller flere og hvor mange elever undersøkelsen skulle omfatte. Valgene i forhold til skolene måtte også tas i forhold til hvilke muligheter som fantes for å kunne gjennomføre intervjuer. Å få barneskoler til å godta masterarbeider og undersøkelser i deres skoler er ingen selvfølge.

Etter hvert som arbeidet med oppgaven var i gang høsten 2010, kom ideen om å kunne intervjuer elever fra to ulike skoler. Tanken var at dersom det var mulig å finne to skoler hvor elevgruppen var forskjellig, i forhold til religiøs tilhørighet og kulturell bakgrunn, ville dette kunne være særlig interessant. Arbeidet med å finne skoler fra to ulike ”typiske” elev - miljøer begynte dermed for alvor. Skolene fikk god tid til å svare, samle inn samtykkeskjemaer og planlegge et tidspunkt det kunne passe for lærere og klasser. At jeg begynte med dette arbeidet allerede i oktober 2010, må sies å være en faktor til hvordan det var mulig å få til slike intervjuer på to skoler.

Utvalget til dette arbeidet kan derfor ikke sies å være tilfeldig. Det ble nøye valgt ut én skole som regnes for å ha et høyt antall elever med minoritetsbakgrunn, mer presist en minoritetsandel på godt over 80 % av elevmassen. Denne skolen vil i de senere analysene kalles for skole A. Skolen er plassert på Østlandet i et miljø preget av kulturelt og religiøst mangfold. Ved å velge en skole hvor majoriteten av elevene har minoritetsbakgrunn var håpet at disse elevene kunne ha med seg ulik kulturell og religiøs bakgrunn inn i en samtale om et felles religionsfag. Dette kan igjen sees i forhold til foreldreorganisasjonene fra minoritets elever og deres kritikk av L’97s KRL. Flere foreldreorganisasjoner hevdet i

kjølvannet av L'97 at minoritetslevers religiøse overbevisning kunne bli ivaretatt i alt for liten grad ved felles religionsundervisning i skolen.

Etter at samtykkeskjemaer var sendt ut til skole A valgte lærerne til det aktuelle trinnet ut elever fra de som hadde fått samtykke hjemmefra. Deretter ble tre grupper på 4 – 5 elever satt sammen. I denne delen av prosessen ble også kjønnsperspektivet tatt høyde for og gruppene hadde begge kjønn representert.

Denne fremgangsmåten ble også benyttet i forberedelsesperioden før intervjuene på skole B. Denne skolen ble sendt forespørsel om å delta i prosjektet fordi en klar majoritet av elevene har lik kulturell og religiøs bakgrunn. Skolen er også plassert på Østlandet og lokalsamfunnet omkring skolen kan betegnes som sekulært i forhold til at den religiøse aktiviteten i lokalsamfunnet er lavere i likhet med Østlandsområdet generelt. På skole B ble også samtykkeskjemaer sendt ut til foreldre og elever med positiv respons ble delt inn i tre grupper av lærerne på trinnet. Også her ble kjønnsperspektivet tatt hensyn til.

Vi ser her at utvalget gjort til denne undersøkelsen ikke er tilfeldig. Flere faktorer har spilt inn på valget av respondenter/elever som skulle delta. Dette for enklere å kunne finne et interessant perspektiv på analysearbeidet av et såpass lite utvalg som vi skal se senere i oppgaven. Utvalget består av til sammen 13 elever ved hver skole, altså 26 syvendeklassinger. Ved å sette elevene på de to skolene i sammenligning med hverandre, synes prosjektet å ha fått noe større dybde i forhold til ulike elevperspektiv. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel fire og fem. Tabell 1 viser oversikten over utvalget som er gjort til denne oppgaven

**Tabell 1:**

Skole A	Mange elever med minoritetsbakgrunn. Mangfold i sentrum. Over 80 % av elevene har minoritetsbakgrunn.	Antall elever intervjuet til sammen: 13	Antall jenter som ble intervjuet: 7  Antall gutter som ble intervjuet: 6
---------	--	---	--

Skole B	De fleste (mer enn 98 %) elevene har lik religiøs og kulturell bakgrunn. Lokalsamfunnet betegnes som sekulært.	Antall elever intervjuet til sammen: 13	Antall jenter som ble intervjuet: 6  Antall gutter som ble intervjuet: 7
---------	--	---	--

Utvalget av elever er ovenfor beskrevet som ikke tilfeldig og dette valget er delvis begrunnet ovenfor i forhold til at det var ønskelig med to skoler med elever med ulike bakgrunn som hovedelevgruppe. Dette utvalget gir muligheter for å finne ulike perspektiver fra elever med samme alder som også er omfattet av samme læreplan. Mangfold i elevgrupper er viet mye tid og plass i den religionsdidaktiske litteraturen (Sødal 2006). Denne studien åpner derfor muligheter for at også perspektivet mangfold kan tas høyde for. Det finnes også klare begrensninger ved dette utvalget. Utvalget er svært lite og kan således ikke danne utgangspunkt for generaliseringer på verken landsdels- eller landsbasis. Min forhåpning er at denne studien skal kunne løfte en problemstilling frem i lyset og at det etter hvert kan publiseres mer om elevperspektiv i forhold til religionsfaget selv om denne studien som sagt har utvalgsmessige begrensninger.

I forbindelse med utvalg av respondenter er det også et annet aspekt som må forklares videre i dette prosjektet, elevenes alder. Undersøkelsene til denne masteroppgaven er foretatt på syvende årstrinn<sup>1</sup>. Dette trinnet er ikke et ubevisst valg, snarere tvert imot. Syvendeklasse er hovedsakelig valgt av to årsaker:

1. Uavhengigheten av karakterer
2. Neste års åttendeklassinger

1. Med uavhengighet til karakterer tenkes det her på at elevene ved siste trinn på barneskolen ikke blir vurdert med karakterer i faget RLE. Dette kan også føre til at

dialogen rundt faget kan føres friere. Elever ved ungdomstrinnet kan ofte være vant til å snakke om RLE - faget i en setting som inneholder vurdering. Dette perspektivet kan igjen gjøre at samtalen omkring RLE - faget og deres holdning til dette blir kunstigere enn hva som er nødvendig. Dersom elevene kun er vant til å snakke om faget i forbindelse med at de blir vurdert karaktermessig, vil også samtalen kunne bære preg av dette. Dette så jeg som lite ønskelig da intervjuene skulle gjennomføres. Å velge elever som ikke blir karaktervurdert kunne på denne måten føre til en friere dialog.

2. Årets syvendeklassinger, er neste års åttendeklassinger. Elevene som er intervjuet til denne masteroppgaven, skal begynne på ungdomstrinnet til høsten. Dette gjør at det i seg selv er spennende å kjenne til deres holdninger til et fag som RLE på flere måter. For det første kan det være interessant å se hvilke tanker, ideer og refleksjoner som finnes blant elevene som skal tas imot på ungdomsskolen til høsten. I tillegg er barn/ungdommer i syvendeklassinger en interessant aldersgruppe å arbeide med. Holdningene til en debatt som egentlig har dreid seg rundt en voksen verden og agenda kan være særlig interessant å løfte frem gjennom et elevperspektiv fra denne aldersgruppen. Nivået av refleksjon er særlig spennende å vite noe om i forhold til hvilket faglig nivå som kan forventes av elever som begynner i åttende klasse neste semester.

Vi ser at utvalget av respondenter til denne undersøkelsen ikke er tilfeldig. Jeg har også begrunnet hvorfor syvendeklasse er årstrinnet som respondentene er valgt fra. Jeg skal i det følgende skissere fremgangsmåten som ble benyttet i undersøkelsene til denne oppgave nærmere.

### **3.3 Konkret fremgangsmåte**

Arbeidet med å finne skoler som kunne tenke seg å ha elever som respondenter til dette prosjektet begynte som sagt tidlig høsten 2010. Som tidligere nevnt lå det mye arbeid bak å finne skoler som kunne tenke seg å delta og å avtale med skolene datoer som kunne passe deres kalender. Når denne delen var gjort ble et samtykkeskjema laget og sendt til skolene (Samtykkeskjema 2010/2011). Lærerne ved de aktuelle skolene delte ut skjemaene og holdt orden på hvilke elever som fikk lov til å være med under intervjuene. Tidspunktene for intervjuene ble lagt rett før og rett etter julen 2010. Her hadde lærerne delt inn fokusgrupper

på 4 eller 5 elever hvor kjønnene skulle være jevnt fordelt. Dette for å sikre at også denne variabelen ble ivaretatt under intervjuene. Jeg har tidligere gjort rede for hvilke begrunnelser som lå til grunn for å velge å intervju elevene i grupper. Min erfaring med gjennomføringen av intervjuene er å være spesielt oppmerksom på min egen rolle. Å være aktivt lyttende kan være en utfordring. Vi har sett ovenfor hvordan det også kan være spesielt utfordrende å intervju barn og unge. Når språklig og kommunikativ plattform ikke er på samme nivå, kan dette by på ekstra utfordringer (Holter 2007:16).

Intervjuene ble forberedt ved en guide som ble laget. Denne guiden er svært åpen og stiller store spørsmål for å ikke virke ledende for samtalen. Oppsettet på guiden min var slik:

### **1. Åpning**

- Hvem er jeg? Hva skal jeg med dette intervjuet?
- **Spørsmålene begynner:**  
Kan du fortelle litt om deg selv og hva du gjør på fritiden?

### **2. Introduksjon**

- Kan du fortelle meg om faget RLE?
- **Oppfølgingsspørsmål:**
- Hva gjør dere i timene?
- Hva lærer dere?

### **3. Overgang**

- Kan du fortelle litt om en RLE - time du likte spesielt godt?
- **Oppfølgingsspørsmål**
- Hvorfor husker du akkurat denne?

### **4. Nøkkelspørsmål**

- Hvordan liker du RLE? Hva synes du om faget?
- Er RLE annerledes enn andre fag?

### **5. Avslutning**

- Har vi fått snakket om det viktigste med RLE? Er det noe vi har glemt som du mener er viktig?

Denne guiden har vært benyttet for å lage en mal for intervjuene. Jeg har skissert nærmere nedenfor hvordan guiden også i noen tilfeller måtte avvikes slik at interessante perspektiver som jeg ikke hadde forutsett kunne komme frem. Denne delen av intervjuene virket krevende for meg, men samtidig også svært spennende.

Under intervjuene har hovedfokuset mitt vært å forsøke å være en ikke-deltagende intervjuer i den forstand at det er forsøkt å lytte til elevenes ytringer i intervjuprosessen. Dette betyr ikke at intervjuene ikke skulle styres og at spørsmål ikke skulle stilles, men at elevene skal være hovedfokus for samtalen. Dette bunner også i min interesse for problemstillingen i utgangspunktet. Elevenes holdninger skal være det bærende for intervjuet, da må også intervjueren gi plass for å lytte og ikke innta en ”overivrig” posisjon (Halkier 2002:94).

Dette kan noen ganger være vanskelig dersom man er spesielt engasjert i temaet, slik forfatterens utgangspunkt var, eller om man ikke er bevisst at det ligger en mulighet for at intervjueren i for stor grad kan påvirke respondentene underveis i intervjuet. Bevisstheten rundt denne problemstillingen var svært sentralt da intervjuene til dette prosjektet ble gjennomført. Under intervjuene på begge skoler betød dette i praksis at jeg holdt igjen å stille ekstra spørsmål dersom elevene hadde en god samtale som fløt. Spesielt ved skole A kunne dette være vanskelig da forhold ved skolen stadig ble et tema. Jeg erfarte samtidig at slik interaksjon mellom elevene også kunne gi informasjon om andre sider ved RLE – faget som jeg selv ikke hadde forutsett. Vi skal i analyse- og drøftningsdelen se nærmere på lærerens rolle i faget. Dette temaet er et eksempel på tema elevene selv begynte å snakke om på begge skoler. Da var det også viktig for meg å ikke styre intervjuene i den retningen intervjuguiden pekte. Min erfaring er at å gi elevene rom til å snakke litt friere i slike intervjuer også har båret frukter i forhold til resultatet. Elevene viste meg på denne måten ved begge skoler temaer som burde diskuteres i forhold til RLE – faget. Intervjuene ble tatt opp på bånd for at materiell ikke skulle gå tapt i forfatterens hukommelse.



### 3.4 Transkribering, analyse, vurdering og etiske refleksjoner

Like etter at elevene ved første skole (A) ble intervjuet, gjorde jeg notater fra samtalen med elevene. Hvilke hovedtendenser og mønstre som allerede nå var synlige, var viktige å få notert ned med det første. Deretter begynte transkriberingsprosessen. Transkribering i denne sammenheng, betød egentlig å notere ned hva respondentene svarte. Det ble tidlig tydelig for meg at transkriberingsarbeidet ville bli lettere å strukturere dersom delene som var særlig interessante for dette prosjektet var de som ble transkribert. Alt materiell som var å anse som overflødig, ble dermed ikke skrevet ned, transkribert. Med overflødig materiell er det her ment innledningsvise samtaler om navn, hobbyer og interesser. Jeg har også valgt å ikke transkribere noen av delene hvor elevene kritiserer forhold ved skolene. Dette fordi informasjonen jeg fikk om disse forholdene ikke var relevant for oppgavens problemstilling verken i forhold til fag, læringsmiljø eller lærerens rolle i undervisningen.

Da materialet fra intervjuene var skrevet ned, begynte analysearbeidet av intervjuene. Å analysere kvalitative studier er annerledes enn å analysere kvantitativt. Her finnes ikke tall og målinger for hvor store sammenhengene mellom ulike variabler er. Analysene av intervjuene som er gjort til dette prosjektet, er gjort med en tanke om helhet i bakhodet. Helhetsfokuset har vært gjeldende for å finne svar på hovedspørsmålet i dette prosjektet; hvilke holdninger viser syvendeklassingene overfor faget RLE. I analysen av intervjuer, kan helhetsperspektivet benyttes fremfor andre analysemetoder (Halkier 2007:13). I praksis betyr det at jeg så etter momenter i intervjuene som kunne relateres til meninger elevene ytret ved ulike sider av faget. Jeg la for eksempel tidlig merke til at tre temaer utpreget seg ved alle grupper ved begge skolene; lærerens rolle, fagets betydning og mangfold.

Da jeg gikk i gang med intervjuene var en av hensiktene å finne ut hvilken betydning elevene ser at faget har. Temaet lærerens rolle var i motsetning et tema som elevene selv tok opp og brukte mye tid på i likhet med temaet mangfold. Fordi jeg var opptatt av at interaksjonen mellom elevene i fokusgruppene skulle bli så god som mulig, fant jeg det som nevnt ovenfor ikke hensiktsmessig å avbryte disse samtalen for å benytte intervjuguiden enda mer aktivt. Da jeg skulle begynne analysearbeidet så jeg tidlig at nettopp dette temaet var en viktig del av hvilke holdninger elevene hadde til faget generelt. Temaene elevene snakket om ble altså

grunnlaget for å danne et helhetlig perspektiv på elevholdninger til RLE. Jeg brukte deretter mye tid på å skille ut hvilke skoler som sa hva og hvilke deler av materialet jeg hadde som pekte på viktige sider av fagets betydning, mangfold og lærerens rolle i faget. De fleste av elevenes svar kunne organiseres under et av disse tre hovedtemaene, de resterende svarene jeg fikk dreide seg i hovedsak om forhold utenfor skolen. Resultatet av dette er å finne i analysekapitlet.

Det er viktig å presisere at prosjektets utvalg er alt for lite til at vi kan generalisere noen funn ut i fra det vi finner av resultater i intervjuene. Likevel vil perspektivet med elevenes bakgrunn kunne vise noen forskjeller og likheter mellom holdninger til et felles religionsfag på skoler med stor eller liten tilhørighet til religion privat. Disse likhetene og forskjellene vil også være en del av hovedkjernen i analysen som følger i neste kapittel.

Ved gjennomføring av en studie, som denne, er det også viktig at jeg som forsker gjør etiske refleksjoner omkring dette med å intervju barn eller unge. Å vise skjønn i forhold til barnas (12-åringer) bakgrunn og den informasjonen de gir til forskeren er et vesentlig tema for et slikt prosjekt. Jeg har opplevd å få mye informasjon om hver av elevene som er intervjuet i denne studien. Denne informasjonen omhandler i hovedsak barnas religiøse og kulturelle opphav og er gitt av barna selv, uten oppfordring fra meg. Det siste er viktig å understreke. Barna har følt seg såpass trygge på personen som har intervjuet dem at de har gitt mye informasjon om seg selv. Da må også denne informasjonen lagres på forsvarlig vis. Det er også innhentet foresattes samtykke til å være med på intervjuene gjort til dette prosjektet og disse skjemaene er forsvarlig oppbevart under hele forskningsperioden. Skjemaene forklarte også at samtalene med barna ble tatt opp på bånd, også dette er forsvarlig oppbevart og de transkriberte intervjuene er også anonyme.

En annen viktig etisk refleksjon som forfatteren har gjort, er rundt skolenes anonymitet. Ved ikke å beskrive skolene ytterligere enn å gi informasjon om deres elevgrupper og landsdel, har jeg forsøkt å sikre deres anonymitet. Bakgrunnen for denne avgjørelsen er også for at elevene skulle føle seg friere i samtalene de hadde seg imellom. Å arbeide med varsomhet når barn intervjues, er alltid viktig. Også jeg har gjort disse refleksjonene før arbeidet med intervjuene kom i gang.

## **4. GJENNOM ELEVENES ØYNE**

Vi har til nå sett på teoretisk og metodisk tilfang til denne oppgaven. Oppgavens problemstilling reiser spørsmål om elevers holdninger til religionsfaget i grunnskolen, RLE.

For å kunne fremstille de meningsyttringer og oppfatninger forfatteren har møtt på gjennom de intervjuene som er foretatt, er området ”holdning til RLE – faget” delt opp i tre ulike deler; lærerens rolle, mangfold og fagets betydning i forhold til fordommer. Disse tre temaene er som tidligere forklart funnet gjennom det analysearbeidet som er gjort med materialet tidligere. For å kunne strukturere og vise en størst mulig grad av helhet er funnene delt inn i disse tre hovedgrupperingene. Innenfor disse tre hovedgruppene av svar, vil begge skolenes respondenter og deres svar være representert underveis. Dette for også å kunne sammenligne skolene underveis.

Det er viktig å presisere at elevene som har vært med på denne studien oppleves å ha gitt mye av seg selv. Elevene har gjennomgående vært fulle av meninger og ivrig ytret disse. Det har vært en forskjell ved de to skolene når det gjelder elevenes engasjement. Elevene ved skole B kunne oppleves å være litt mindre engasjerte enn elevene ved skole A. Dette kom til syne i språkbruk, stemmевolum og mengden av meninger ved hvert av de åpne spørsmålene. Å være intervjuer ved skole B kunne derfor oppleves som noe mer krevende da det krevde en mer aktiv form for lytting enn ved skole A. Dette kan komme av at elevene ved skole A har spørsmålet om religion åpent i egen skolehverdag som vi skal komme tilbake til i kapittel fem.

### **4.1 Lærerens rolle**

Underveis i intervjuene var lærerens rolle i faget et av de tydelige mønstrene som trådte frem gjennom samtalen. Lærerens rolle i faget RLE har også tidligere vært undersøkt på flere forskjellige måter. Dette var også, som vi tidligere har sett på, noe av hovedbekymringen da L’97 var først ute med religion som fellesfag i norsk skole. Her var bekymringen at lærerens rolle kunne bli for avgjørende for om faget kunne virke forkynnende eller ikke. I samtale med syvendeklassingene opplevde også jeg at læreren var å anse som viktig for hvordan elevene opplevde faget. Dette kom spesielt godt til syne da elevene beskrev timer med forskjellige RLE - lærere på skole A, hvor elevene hadde ulike lærere i faget. Navnene i sitatene under er fiktive. Dette for å sikre lærernes anonymitet:

*”Når vi har Ingrid, jobber vi på en helt annen måte. Når vi har Silje, jobber vi på en helt annen måte. Når det kommer til Ingrid, så liksom spør hun spørsmål også svarer hun selv. Vi får ikke liksom tiden til å tenke..”* (Elev, skole A)

Elevene på skole A peker her på at timene var ulikt bygget opp hos den ene læreren enn hos den andre. Her understreket elevene nøyte hvor viktig det var at de fikk lov til å ”tenke selv” i RLE. I timene til ”Silje” kunne elevene komme med egne meninger dersom det var rom for det i timene. Hovedfokuset på lærerens rolle var altså ikke om læreren tilhørte eller ikke tilhørte en religion eller et livssyn, men hvor mye egenrefleksjon han eller hun la opp til. Lærerens rolle kommer også til syne under intervjuene når det gjelder måter å arbeide på. Elevene ble spurt om de kunne huske en RLE-time de husket spesielt godt enten i positiv eller negativ forstand. En elev ved skole A svarer da:

*”Jeg likte to timer da vi hadde prosjekt. Da trengte ikke læreren liksom å bare å snakke og snakke og vi bare å høre. Da kunne liksom alle prate og finne informasjon og sånn”*  
(Elev, skole A)

Av sitatene ovenfor kan det se ut som at lærerens rolle også er viktig i forhold til hvordan elevene arbeider med faget. Elevene vier arbeidsmåter noe tid i forbindelse med dette spørsmålet. Når elevene skal beskrive timer de likte spesielt godt eller dårlig, dreier det seg i hovedsak om timer hvor arbeidsmåtene har vært varierte i forhold til positive inntrykk. Timer som i stor grad har vært preget av en undervisningsmessig monolog fra lærerens side er i større grad trukket frem som noe negativt. En elev sier:

*”Vi begynte å snakke om jøder og Andre Verdenskrig og sånt. Så begynte vi å diskutere liksom, men da sa læreren liksom hysj også fortalte hun om en slektning som var jøde eller noe. Det var sykt irriterende”.*  
(Elev, skole A)

Temaet ”lærerens rolle” var ikke definert i min egen intervjuguide. Opplevelsen jeg som intervjuer fikk var at elevene i alle tre grupper på begge skoler var opptatt av lærerens rolle når de snakket om faget generelt. På skole B, eksemplifiserer dette seg i sitatene:

*”Vi lærer liksom litt mer å tenke selv og sånn da....”*

(Elev, skole B)

*”I samfunnsfag, er det liksom at sånn og sånn ER det på en måte, sånn er det ikke i RLE.”*(Elev, skole B)

At faget åpner for at elevene selv kan komme med kommentarer, svar og tolkninger som ikke er bestemt rett eller galt fremkommer som en tydelig enighet blant respondentene på begge skolene. At læreren er viktig i dette arbeidet er helt tydelig i forhold til om han eller hun åpner for at slik samtale kan forekomme. På skole A, hvor elevene hadde flere lærere i samme fag, var dette et påfallende stort tema. Lærerne hadde, ifølge elevene, svært ulik praksis og for elevene var deres oppfattelse av faget mye tuftet på hvilken opplevelse de hadde i timene. Vi kan på denne måten si at lærerens rolle i et ”annerledes” skolefag som RLE oppleves som sentral for elevene. Det fantes en betydelig forskjell mellom de to skolene når det gjaldt oppfatningen av lærerens rolle. Respondentene på skole B trakk frem hvordan faget var annerledes enn andre fag i timene ved at de selv fikk lov til å uttrykke sine meninger og kunnskap. Elevene ved skole B, som har én lærer i faget, ytret få eller ingen meninger omkring læreren de har i faget. De var likevel inne på viktigheten av arbeidsmåter i faget og hvordan læreren kunne påvirke disse:

*”Tenk om vi hadde hatt en sånn lærer som hadde norsk eller noe da? Da hadde vi sikkert måttet skrive en hel masse mer....DET hadde vært kjedelig det!”*

(Elev, skole B)

På denne måten kan vi se av intervjuene at elevene opplever RLE - faget som et annerledes fag. Dette er en interessant observasjon å se i forhold til fagets historie og konflikten som har vært rundt L'97. I den videre presentasjonen av respondentenes svar, skal vi se nærmere på området ”fagets betydning”. Dette området er valgt som hovedområde to fordi temaet ble det sentrale i intervjuene på både skole A og B.

## 4.2 Fagets betydning

Kunnskapsløftet, K06, er den første læreplanen som er gjennomgående for grunnskole og den videregående skole i Norge. Ved å lage en felles læreplan for alle skolefag var tanken at også helheten av norsk skolegang skulle sikres. Vi har tidligere i oppgaven sett hvordan K06s generelle del gir en beskrivelse av syv egenskaper som elevene skal tilegne seg i løpet av deres dannelsesprosess som trettenårig skolegang skal utgjøre. Hvilken del religionsfaget, RLE, spiller i forhold til oppnåelsen av dannelsesprosessen er et interessant tema. I læreplanen for RLE finnes det en generell del som gir uttrykk for hvordan RLE - faget spesifikt også skal være med på å gjennomføre denne delen.

Det var derfor svært interessant å høre hvordan fagets betydning var et gjennomgående refleksjonsområde for samtlige av oppgavens respondenter. Syvendeklassingene hadde mange tanker omkring religionsfaget og disse kom ofte til uttrykk i løpet av intervjuene. En av respondentene ved skole A, uttrykte fagets unikhhet på denne måten:

*”I RLE, lærer du noe hele tida, mens i matte trenger du bare å kunne basics liksom...”*  
(Elev, skole A)

Sett gjennom en syvendeklassings øyne, kan dette sees som et uttrykk for at fagets relevans er stor og at engasjementet rundt faget for denne respondenten er større enn i for eksempel matematikk.

Flere av respondentene uttrykte også hvordan RLE - faget direkte kunne hindre fordommer mot det som var annerledes. På skole A sier en av elevene:

*”Hvis vi ikke hadde hatt RLE, så hadde det vært sånn derre hvis det kommer noen med sånn klær, så ville det vært liksom: hva er det du har på deg? Det der er feile klær!”*  
(Respondent ved skole A snakker om nye elever med ”fremmede” kulturer eller religioner.)

En annen elev skyter inn:

*”Vi som har RLE, vi forstår jo kulturen bedre enn andre da kan du si”*  
(Elev, skole A)

En tredje elev melder seg på diskusjonen:

*”Hvordan forstår egentlig hinduister og muslimer og kristne og sånn hverandre i sånne steder som de ikke har RLE da?”*

(Elev skole A)

Sitatene ovenfor, viser hvordan elevene reflekterer rundt det de lærer i RLE. Også på skole B, var de opptatte av hvordan RLE påvirket deres utvikling som mennesker generelt. Her sier en elev i samtalen rundt RLE – fagets betydning:

*”Hvis vi ikke hadde hatt RLE, så hadde vi kanskje sett på andre religioner som at da hadde vi kanskje ikke visst hva det er”*

( Elev, skole B)

En annen respondent (ved skole B) skyter inn:

*”Fremmedfrykt!”*

Som vi ser ovenfor, reflekterer syvendeklassingene rundt fagets betydning og det er tydelig for meg at dette også har vært tema i timene. Temaet fremmedfrykt gjør seg gjeldende i denne delen av samtalen i alle grupper. Det kan virke som om elevene har reflektert en god del rundt dette temaet og at det kanskje også er tatt opp i undervisningen. Dette observerer jeg i forhold til hvordan elevene snakker om temaet, slik som ovenfor.

Her kan vi se likheter mellom skole A og B i forhold til at begge skolers respondenter ser faget som viktig. Elevene ved skole A, har likevel en mer empirisk oppfattelse av hva det vil si med fremmedfrykt i praksis. Med dette mener jeg at elevene daglig opplever uttrykk for andre religioner og kulturer i skolegården enn deres egen. Et eksempel kan være hijab eller turban, altså religiøse hodeplagg. Elevene ved skole B har ikke på samme måte refleksjoner rundt det å gå i klasse med elever fra mange ulike kulturer og religioner. Ved skole B presenterer elevene mer et fordomsbegrep sett i fugleperspektiv. I dette ligger det at elevene tenker seg til at de kunne hatt mer fordommer dersom de ikke lærte om ulike religioner og

kulturer på skolen. De har ikke samme empiriske erfaring som syvendeklassingene ved skole A. Dette uttrykker seg også i et annet sitat fra skole A:

*”Det er også bra vi har RLE fordi hvis det liksom bare hadde vært kristne her på skole A og vi bare lærte om kristendommen, også kom det en hinduistisk jente så ville alle kanskje mobbe henne fordi hun hadde en forskjellig kultur”* (Elev, skole A)

Elevene ved skole A, med et flertall av minoritetsreligiøse elever, beskriver her viktigheten av faget RLE og hvordan det kan være med på å skape forståelse. Dette er også i tråd med K06s intensjon om å utdanne det ”hele mennesket” (UDIR 2011<sub>2</sub>). På den annen side, kan sitatet ovenfor tolkes i retning av at elevene på skole A i større grad er stigmatisert i forhold til egen religiøs tilhørighet. På direkte spørsmål om alle i klassen vet hvem som tilhører hvilken religion, svarer likevel respondent ved skole A:

*”Nei, jeg trodde han (peker) først var hinduist, men så var han kristen....”*  
(Elev, skole A)

Spørsmålet jeg stiller meg etter det siste sitatet, er om denne klare oppfatningen elevene har av hverandres religiøse tilhørighet også gjør at medelevers identitet bygges på samme måte. Forfatteren velger å avgrense denne diskusjonen her fordi den faller utenfor oppgavens hovedområde. Likevel, oppleves dette som viktige refleksjoner å gjøre omkring skoler med stor andel av religiøse minoriteter i elevgruppen. Dette bringer meg inn i neste hovedtema: mangfold i klasserommet.

### **4.3 Mangfoldet i klasserommet**

Vi har til nå sett at det finnes flere likheter mellom respondentene ved skole A og B. Elevene ved begge skoler ytrer meninger og oppfatninger i retning av at RLE er et spesielt skolefag, et fag uten fasitsvar som mange av de andre fagene har. Når det gjelder lærerrollen, har vi sett at skole A sine respondenter tok opp viktigheten av denne. Dette kunne bunne i at disse syvendeklassingene hadde to lærere i religionsfaget. Elevene ved skole B, var ikke i samme grad inne på viktigheten av lærerrollen direkte.



I den fortsettende analysen av intervjuene, er det interessant å rette søkelyset mot hva respondentene ved de to skolene forteller om egen elevgruppe og det å ha RLE i denne. I religion- og etikkdidaktisk teori, finner vi ofte henvisninger til hvilke utfordringer som ligger i å undervise i RLE i klasser hvor andelen elever med kulturell og religiøs minoritetsbakgrunn er stor. Heller ikke om temaet mangfold, er det skrevet mye om hvilke utfordringer elevene ser på i forhold til egen elevgruppe. Dette temaet tegnet seg raskt som et samtaleemne i både skole A og B. Elev ved skole A sier for eksempel:

*”Jeg var på en skole hvor alle var kristne og når vi skulle lære om andre religioner, var det kjempekjedelig!”* (Elev, skole A)

Eleven ved skole A beskriver i sitatet ovenfor hvordan en homogen klasse i forhold til religiøs tilhørighet også kan oppleves som unyansert og rett og slett kjedelig å ha religion sammen med. En annen elev skyter inn:

*”Hvis det er et klasserom med flere religioner i da, så blir det på en måte enklere for de andre elevene å forholde seg til det, enklere å skjønne hvordan de tenker liksom.”*  
(Elev, skole A)

Det særlig interessante med dette perspektivet, fant forfatteren ved intervjuene på skole B, der få eller ingen elever har religiøs eller kulturell minoritetsbakgrunn. Om det å ha elever fra andre religioner (enn kristendommen som de selv kjenner til) i klassen i RLE - undervisningen sier en av elevene:

*”Det hadde kanskje vært litt mer spennende, så kunne man høre hva de gjorde...”*  
(Elev, skole B)

En annen elev bryter inn

*”Opplevelser!”*

En tredje elev (skole B):

*”Hvordan de opplever det...”*

Videre, fortsetter den tredje eleven:

*”Hvis vi hadde hatt buddhister i klassen, så kunne kanskje de ha tatt med en liten statue som de hadde hjemme eller vist fram ting....”*

(Elev, skole B)

Samtalen fortsetter fra den første eleven:

*”Jeg tror man lærer bedre av å delta, eller høre andre man kjenner godt snakke om det enn at man bare hører på læreren hele tiden”.*

(Elev, skole B)

Sitatene ovenfor, viser hvordan elevene ved skole B reflekterer rundt det at de er en ”homogen” elevgruppe når det kommer til tro og trosoppfatning samt kulturell tilhørighet. At begge skolene ser på det å ha elever med religiøs eller kulturell minoritetsbakgrunn i klassen som noe positivt, i forhold til RLE – faget, er interessant. På begge skoler finner vi altså likheter når det gjelder oppfatninger rundt elevgruppe og fagets betydning. Vi finner noen forskjeller i lærerens betydning, denne forskjellen har vi også sett at kan bunne i at skole A har to lærere i faget, mens skole B har én.

Jeg har til nå fokusert på de empiriske funn som er gjort i denne oppgavens studie av elevholdninger til religionsfaget. Jeg vil i det følgende drøfte disse funnene ytterligere mot tidligere forskning på området.

## **5. TO SKOLER I ÈN VERDEN?**

Jeg vil i det følgende først oppsummere hovedfunnene som er gjort under studien til denne oppgaven. Herunder ligger de tre temaene ”lærerens rolle”, ”fagets betydning” og ”mangfold”. Jeg fant disse tre temaene svært interessante og relevante i forhold til den problemstillingen oppgaven reiser og jeg vil i det følgende drøfte videre de funn som er presentert i kapittel fire. I tillegg, ønsker jeg å se noe nærmere på forskjeller og likheter mellom de to skolene i forhold til elevgruppens religiøse og kulturelle tilhørighet. Det sistnevnte vil også settes i en ytterligere historisk-politisk kontekst.

## 5.1 Lærerens rolle

I forrige kapittel så vi ved hjelp av sitater hvordan elevene som har vært intervjuet til denne undersøkelsen retter fokuset mot læreren i RLE. Allerede ved konflikten rundt L'97 var lærerens rolle meget omdiskutert. Vi har tidligere sett hvordan usikkerhet rundt lærerens rolle var et aktuelt tema i forhold til diskusjonen omkring et felles religionsfag. Under intervjuene med syvendeklassingene i 2010/2011, ble det tidlig klart at lærerens rolle var viktig for elevene. Dette temaet var ikke planlagt fra min side å skulle intervjuer elevene om. Dette fremkommer også av intervjuguiden som er beskrevet i kapittel tre. Jeg valgte som beskrevet i kapittel tre likevel å la samtalen elevene i mellom få fortsette på temaer som lå i ytterkant av hva intervjuguiden min sa. Intervjuguiden er gjengitt i kapittel tre og er svært vidt formulert. Strukturen på intervjuguiden muliggjorde det for elevene å komme inn på temaer jeg ikke nødvendigvis spurte direkte om. Å la elevene snakke og overhøre deres interaksjon var svært viktig for funnene i denne studien. Jeg ser det derfor som svært verdifullt at jeg valgte å ikke styre samtalen ytterligere.

Ved skole A var det ekstra tydelig at elevene var opptatte av hvilken lærer de hadde i faget. Skole A er, som tidligere beskrevet, en skole med mange kulturer og religioner representert blant elevgruppen. Svært tidlig i intervjuprosessen ble lærerens rolle kommentert av elevene og jeg valgte som sagt å la samtalen om temaet fortsette. Dette mønstret gjentok seg i alle de tre fokusgruppene jeg intervjuet ved skole A. Som vi har sett i kapittel fire, peker elevene ved skole A på hvordan undervisningen er annerledes når de har den ene læreren i forhold til når de har den andre RLE - læreren. En tydelig enighet viste elevene i forhold til hvordan de ønsket undervisningen. "Å tenke selv" ble et tema som gikk igjen i det elevene sa. Elevene likte i større grad undervisning som var preget av at elevene selv kunne bidra med egne meninger og om mulig erfaringer.

Denne oppfatningen gjorde seg også gjeldende ved skole B, men i en mye mindre grad. Dette kan sees i forhold til at elevene ved skole A kun har én lærer i faget og dermed ikke har det samme sammenligningsgrunnlaget når det gjelder lærerens rolle. Elevene viste uansett et engasjement i forhold til hvordan de ønsket timene sine bygd opp. Dette kom for eksempel frem under spørsmålet: "kan du fortelle om en veldig god RLE – time". Samtlige elever beskrev undervisningsopplegg hvor de selv hadde fått lov til å bidra på ulike måter. Dette

kunne komme frem gjennom rollespillsaktivitet eller diskusjoner læreren hadde startet. Noen beskrev arbeider de lagde i grupper. Dette var gjennomgående svar ved alle tre fokusgruppene også ved skole B.

Vi har til nå sett at elevene ved både skole A og B ser på lærerens rolle i RLE som sentral. Trøhaugen skriver i sin masteroppgave fra 2010 om religionslærere og deres relasjonskompetanse (Trøhaugen 2010). Her drøfter han hvorvidt religionsfaget stiller krav, utover de faglige, til lærerens kompetanse. Må en religionslærer ha ekstra kompetanse i forhold til relasjoner? Religion som fellesfag kan være vanskelig å undervise i. De fleste er kjent med at  $2 + 2 = 4$  i matematikken. Hvordan vi lærer elevene denne typen fag, er i mindre grad styrt av relasjonene vi har til elevene er en av hypotesene Trøhaugen har arbeidet med. Religionsfaget behandler eksistensielle spørsmål og kan på denne måten sees som et spesielt relasjonskrevende fag å undervise (Trøhaugen 2010:29).

Vi har tidligere i oppgaven (kapittel to) sett nærmere på hvordan religion kan ses på som et fag mellom den private og offentlige sfære. Da er det også nærliggende å vende blikket mot lærerens rolle i faget. Hva om læreren forkynner i stedet for å undervise objektiv kunnskap? I kapittel to så vi hvordan Trøhaugens spørsmål om relasjonskompetanse også kunne gjøres gjeldende i forhold til konflikten rundt L'97 og debatten som foregikk om lærerens rolle.

Vi ser her at lærerens rolle kan være avgjørende for undervisningen i religion. Trøhaugen peker på at det ikke bare er viktig med hvordan læreren underviser, men *hvem* han eller hun er i forhold til egen relasjonskompetanse. Trøhaugen tar i denne forbindelse også opp tematikken som ofte er viet plass i pedagogisk litteratur; hvem underviser vi? Dette er også viet plass i kapittel to hvor Trøhaugen er sitert i forhold til om religionslæreren har flere hensyn å ta enn en annen faglærer.

Trøhaugen retter her søkelyset mot at spesielt i religionsfaget, vil publikum (elevene) ha svært stor betydning for hvordan undervisningen legges/bør legges opp. I klasser hvor elevgruppen i all hovedsak er sekulær, vil kanskje ikke lærerens relasjonskompetanse være like sentral som i klasser hvor elevene har en hverdag som er preget av religiøs aktivitet slik Trøhaugen fremstiller det. Dette kan i noen grad synes å være tendensen også i mine undersøkelser. Syvendeklassingene ved skole A hvor religion gjennomsyrrer hverdagen til et stort flertall av

elevene, hadde mye sterkere meninger omkring sine RLE – lærere enn ”de sekulære” elevene ved skole B. Her kan det synes å være en sammenheng med Trøhaugens funn. Ved skoler som skole B, blir lærerens relasjonskompetanse viktig for elevene. Relasjonskompetansen blir sentral både for læreren slik Trøhaugen peker på, også for elevene.

Elevene som har bidratt i mine intervjuer, gir uttrykk for at læreren er viktig. Respondentene i denne studien gir for eksempel uttrykk for dette når det gjelder refleksjon. Spesielt elevene ved skole A gir uttrykk for at de ønsker timer hvor de kan få ”tenke selv”. Dersom læreren selv har svaret på spørsmålene han eller hun stiller, synes ikke elevene å ha samme positive oppfatning av faget. Vi kan si at lærerens rolle i noen tilfeller kan være avgjørende for elevenes holdninger til faget. Med dette perspektivet, kan det se ut som at de L’97s skeptikere hadde et poeng. Kan vi ha et felles skolefag hvor ikke bare lærerens kompetanse men også personlige egnethet er sentral?

Dette spørsmålet er et stort spørsmål som i mange ledd er forsøkt besvart. Denne oppgavens historiske forståelsesramme har vist hvordan norske lærere historisk sett stammet fra kirken. Kristen oppdragelse og opplæring har historisk sett hatt et nært bånd til hverandre i Norge. Dette forholdet har også satt sitt preg på hvilken rolle læreren har hatt. Læreren kunne ofte også virke som prest i bygda og vi har satt i kapittel to hvordan de første katedralskolene på 1100 – tallet var den spede begynnelse på et utdanningssystem. Først flere hundre år senere kom en offentlig utdanning for lærere uavhengig av kirken. Lærerens rolle har på mange måter brukt lang tid på å løsrive seg fra å ha direkte sammenheng med religion, kirken. Helt frem til M74 har vi sett at lærere som skulle undervise i Kristendoms-kunnskap måtte være medlem av statskirken. L’97 har vi sett i kapittel to at peker på i hvilken grad lærerens rolle blir viktig for hva elevene får av kunnskap i faget. Dette kan igjen settes i sammenheng med Trøhaugens spørsmål om relasjonskompetanse. Et av Trøhaugens poeng er at den samme relasjonskompetansen en person benytter ved å forkynne i en religiøs menighet også er den samme relasjonskompetansen en person kan benytte for å objektivt fremstille fagkunnskap i skolefaget religion. På denne måten kan det se ut som at relasjonskompetansen overskygger L’97s skeptikers frykt for forkynning. Forkynning i timene er ifølge Trøhaugen ikke den viktigste problemstillingen, men hvordan læreren forholder seg til elevene.

Også i forhold til det studien her presenterer av resultater fra informantene ved skole A kan vi se at læreren har betydning for RLE-undervisningen på et relasjonskompetanselig nivå. Elevene gjør tydelig forskjell på de to lærerne de har i RLE. Når de snakker om denne læreren er det aldri nevnt noe om lærernes mulige religiøse bakgrunn eller om deres faglige nivå. Informantene tydeliggjør dette ved å fortelle fra timer med de ulike lærerne og hvordan undervisningsoppleggene de to lærerne har skiller seg fra hverandre i måten lærerne tar opp temaene med elevene på. Elevene reagerer på hvordan lærerne forholder seg forskjellig til dem. På denne måten kan vi se at lærerens relasjonskompetanse i denne sammenheng faktisk har en betydning. På skole A er lærerens relasjonskompetanse å anse som viktig for elevene. L'97s skeptikere kan på denne måten ha hatt et poeng i forhold til at lærerens rolle er viktig. Det kan allikevel se ut som at rollen er viktig i forhold til hvilken relasjonskompetanse læreren har eller mangler, og at lærerens religiøse, faglige eller kulturelle bakgrunn ikke har like stor betydning. Denne delen av intervjuene er derfor særlig interessante å se i sammenheng med Trøhaugens masterarbeid.

Jeg vil nå se nærmere på hva elevene formidler om fagets betydning. Er RLE et fag de er opptatte av? Dersom læreren spiller stor rolle, påvirker det elevenes mening om fagets betydning? Vi skal se nærmere på dette i det følgende.

## **5.2 Fagets betydning**

Hovedfokuset for denne masteroppgaven har vært å bli bedre kjent med hvordan elever ser et fag som har vært omdiskutert blant voksne.

Et av spørsmålene under intervjuene ble stilt slik: *"Hvordan liker du RLE? Hva synes du om faget?"* På dette spørsmålet opplevde jeg som intervjuer å få mange og lange svar fra elevene. Svarene kunne også virke svært gjennomtenkte, selv om dette kan være vanskelig å fastsette. Som vi ser i forrige kapittel, peker flere av elevene på skole A og skole B på ordet fremmedfrykt. Elevene ved begge skoler er opptatte av hvordan faget kan påvirke til økt respekt og forståelse for andres religion og kultur gjennom å gi kunnskap. Eleven ved skole A som forklarer hvordan klær kan være et symbol for religion eller kultur, forklarer hvordan RLE har bidratt til at eleven har forstått nettopp dette. RLE er et fag som hindrer fremmedfrykt, hevder elevene ved begge skoler. Temaet fremmedfrykt var således også gjennomgående for deler av samtalene. Fagets betydning ble på ulike måter satt opp mot at

faget kunne forhindre fremmedfrykt. Dette er markert nærmere i analysekapitlet. At tolvåringer benytter ordet fremmedfrykt var for meg noe oppsiktsvekkende. Spørsmålet om hvor et slikt begrep stammer fra, fattet min interesse. Er ordet konstruert ut ifra hva de har lært at er korrekt i faget? Eller er dette et ord som er naturlig for syvendeklassinger å benytte? Dette er interessante spørsmål, men det empiriske materialet gir ikke grunnlag for å belyse disse spørsmålene.

Elevene gir uttrykk for at faget kan virke forebyggende i forhold til det å gi kunnskap om fremmede kulturer og religioner. Geir Skeie og Marie von der Lippe har i sin artikkel ”*Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?*”(2009) kartlagt norsk ungdoms forhold til religion og religionsfaget slik vi har sett i kapittel to. Nesten halvparten av de spurte elevene fra vestlandet svarer at de ikke har et personlig forhold til religion. Samtidig peker et flertall av elevene på at de i stor grad får sin informasjon om religion på skolen. På denne måten kan det se ut som at faget også oppnår sin hensikt ved å øke kunnskapsnivået blant norsk ungdom. Økende grad av kunnskap om medelevers religiøse og kulturelle bakgrunn kan også være mulig bidragsyter for å oppnå gjensidig respekt. Dette kan vi også se i sammenheng med at elevene som er intervjuet til denne oppgaven peker på at faget kan hindre fremmedfrykt.

I Skeie og Lippes kvantitative kartlegging av norsk ungdom og deres forhold til religion, svarer majoriteten av både troende og sekulære at de har respekt for de som tror (Skeie og Lippe 2009: 11). Ordet respekt kan på denne måten settes i sammenheng med begrepet fremmedfrykt som denne oppgavens syvendeklassinger selv har trukket frem. På den ene siden kan vi si at elevene opplever å ha respekt for hverandres kultur. På tross av at de føler respekt kan elevene likevel oppleve en fremmedfrykt overfor medelever. På den annen side kan man også se elevenes opplevelse av fremmedfrykt i forhold til dem selv. Opplever de selv at de ikke har fremmedfrykt, men at andre kanskje kan ha det? Hvor stor grad av selvinnsikt som ligger i temaet fremmedfrykt kan på denne måten settes spørsmålsteget ved. Kan vi med dette si at RLE hindrer fremmedfrykt?

For å kunne besvare spørsmålene ovenfor måtte vi ha forsøkt å studere nærmere hvordan RLE kunne påvirke fremmedfrykt i flere klasser over lengre tid. Det er ikke denne problemstillingen denne oppgaven reiser. Likevel er det her et tankekors at 1990 – tallets

”Identitet og Dialog” kan sees som å ha utgangspunkt i nettopp denne problemstilling. I tråd med en samfunnsutvikling rettet mot et mer heterogent samfunn skulle KRL bidra til gjensidig respekt og forståelse, også for ”fremmede” religioner og kulturer. KRL skulle være et moderne fag i den forstand at det skulle ta hensyn også til innvandring og det nye, flerkulturelle Norge. I denne oppgaven er det likevel elevenes holdninger problemstillingen er rettet mot. Jeg velger derfor å avgrense diskusjonen om fagets mål og hensikt i forhold til begrepene respekt og fremmedfrykt her. Dette for å ikke gå inn i en dypere diskusjon om faget som en del av en dannelsingsprosess da dette faller utenfor det som kan belyses gjennom oppgavens empiriske materiale.

Ut fra elevenes utsagn kan det virke som det er tydelig for elevene ved både skole A og B at RLE bidrar til kunnskap som er nyttig, ikke bare nyttig i forhold til å klare seg faglig senere, men også i forhold til sosial samhandling. Med sosial samhandling mener jeg her evnen til å være sosial med medmennesker som ikke nødvendigvis deler samme kulturelle og religiøse plattform som en selv. Dette er et svært interessant poeng fra mine intervjuer, elevene uttrykker meninger om faget i retning av at faget i seg selv gjør en forskjell. De lærer om andre mennesker og de opplever å lære å sameksistere på tvers av kulturer og religioner. Denne kunnskapen er også en del av andre fag, men fordi RLE-faget er et fag som er i skjærepunktet mellom offentlig og privat sfære vil dette faget kunne sies å ha en særskilt stilling i lærdom om samhandling på tvers av kultur og religion. På skole A, konkretiserer elevene dette enda mer i form av at de har mange religiøse og kulturelle uttrykk representert i klasserommet i hverdagen. Hijaben er for eksempel et slikt uttrykk som elevene ved skole A opplever å ha lært bakgrunnen for i RLE-timene. Dette peker de på som viktig.

### **5.3 Mangfold**

I denne studien har det vært fokusert på elevers holdninger til religionsfaget. Da arbeidet med utvalg av informanter til studien skulle begynne ble det, som tidligere nevnt i kapittel tre, tidlig klart at jeg ville ha et utvalg av et mangfold av elever. Studien baserer seg på et utvalg av elever fra to skoler, en skole med kulturelt og religiøst mangfold hvor mer enn 80 % av elevene har minoritetsbakgrunn, og en skole med lite minoritetsinnslag, og hvor elevene i hovedsak har sekulær bakgrunn.



Dette utgangspunktet har i seg selv gjort denne studien spennende. Formålet var å finne hvorvidt elever med minoritetsbakgrunn viste en annen holdning til RLE – faget enn elever med sekulær bakgrunn. Bakgrunnen for interessen for forskjeller mellom ulike typer elevgrupper bunner også i diskusjonen rundt L'97. En andel av foreldreorganisasjonene som deltok i debatten rundt det nye, felles religionsfaget var blant annet foreldre som representerte minoritetsreligioner eller sekulære livssyn. Her var argumentet at foreldres rett til å bestemme over egne barns trosopplæring var krenket i det opprinnelige KRL- faget. Dette argumentet vant også som vi tidligere har sett frem i Menneskerettighetsdomstolen. Oppgavens utgangspunkt var derfor interessant også med denne delen av religionsfagets historie i tankene. Hvilke holdninger finnes blant elevene som faktisk har faget selv til fagets innhold og substans? I intervjuene som er gjort i forbindelse med denne oppgaven, finner jeg helt tydelige positive holdninger til fagets betydning. Likevel, har vi sett på hvordan lærerens rolle fortsatt oppleves som avgjørende for hvordan elevene opplever undervisningen. Sistnevnte kan også sees i forhold til diskusjonen rundt L'97 og at lærerrollen i KRL-faget kunne bli for viktig. Dette har jeg pekt på også i forhold til Trøhaugens spørsmål om relasjonskompetanse.

Et fjerde viktig moment ved informantenes svar, er hvordan elevene ser egen skolehverdag og egen elevgruppe i forhold til fagets betydning. Dette temaet kom også informantene inn på selv og temaet ble emne for en lang samtale mellom elevene, spesielt ved skole A. Som vi har sett i kapittel fire, finner elevene ved skole A at de selv sannsynligvis har en mye mer spennende RLE-undervisning enn elevene ved skole B. Dette begrunner elevene i at de selv har egne erfaringer innad i klassen. Dette gjør at elevene selv kan bidra i undervisningen, da ser også elevene undervisningen som mer interessant og fruktbar. Dette kan igjen sees i forhold til lærerens rolle. Elevene ser på seg selv som aktører i RLE – undervisningen ved skole A. De representerer ulike religioner, kulturer og livssyn og opplever at de lærer mer om hverandres livssyn eller religiøse overbevisning dersom det er elever å ”feste” kunnskapen til.

Mangfold i klasserommet kan også settes i sammenheng med Marie von der Lippes artikkel: *“To Believe or not to Believe: Young People’s Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway”* fra 2008 som er presentert i kapittel to. Her har jeg presentert hvordan undersøkelsene Lippe har gjort for denne artikkelen peker på flere momenter som er aktuelle for denne oppgaven. Særlig virker spørsmålet om hva elevene synes om et felles religionsfag interessant. Her har jeg tidligere fremstilt hvordan Lippe har

funnet at elevene som ønsker et valgfritt religionsfag også ser dette som en ressurs for særlig god religionsundervisning. Dette fordi elevene leter etter engasjement blant medelever for faget og mener at elever som velger faget selv vil vise mer engasjement. Dette er også i tråd med det respondentene i mine intervjuer ytrer. De ytrer meninger om hvordan et klasserom preget av mangfold også kan være en stor kilde til bedre undervisning som en følge av økt engasjement. Sett på denne måten kan det virke som om studien til Lippe er inne på et viktig poeng: elevenes engasjement er viktig. Elevene i Lippes undersøkelser ser valgfrihet i forhold til å delta i undervisningen som en viktig del av å øke engasjementet i klasserommet. Elevene i mine undersøkelser understreker hvordan mangfoldet i klasserommet er med på å skape engasjementet, samtidig som de også peker på trekk ved lærerens rolle som jeg tidligere i dette kapitlet har satt i sammenheng med lærerens relasjonskompetanse.

Elevene i denne masteroppgavens undersøkelser peker på hvordan mangfoldet i klasserommet kan være et positivt innspill i religionsundervisningen. Det er tydelig for meg som intervjuer at respekt er et tema elevene er svært opptatte og oppdaterte om ved skole A. Samtaler om ulike religiøse uttrykk, er ingen sjeldenhet ved denne skolen og elevene viser en positiv holdning til å få undervisning om hverandres religion. Det kan virke som om elevene opplever faget som noe ”nærere” enn andre fag fordi faget preger mange av elevenes hverdag.

Elevene ved skole B ytrer også meninger om det å ha religion i en klasse som deres egen eller i en klasse hvor mange har ulik kulturell og religiøs bakgrunn. Det som er meget interessant er at elevene ved skole B også virker overbevist om at elever ved andre skoler har en mer interessant religionsundervisning. Dette kommer frem i dialog elevene har med hverandre under intervjuene hvor de forklarer hvordan elever ved andre skoler (med religiøse minoriteter representert) kan brukes som en ressurs i eget klasserom. Her ser elevene for seg et scenario som elevene ved skole A beskriver: elevfremlegg om egne religioner, kanskje de kan ha med seg ting å vise frem? Elevene ved skole B blir svært engasjerte når de snakker om dette temaet. De forklarer hvordan deres religionsundervisning er mer preget av å lære fakta om de ulike religionene og høre på en lærer som forklarer og forteller. De er også svært fornøyde med å ha gruppearbeider ved skole B. Det synes de læreren er flink til å lage til dem. Likevel forklarer de i detalj hvordan det må være mye mer spennende å gå i en klasse hvor elevene selv kan fortelle om egne opplevelser av religion. Dette var for meg et svært

overraskende og meget interessant funn ved skole B, men også at elevene ved skole A deler denne virkeligheten.

Elevene ytrer oppfatninger i retning av at de er tydelig individorientert i oppdragelse og sosialt samspill. Dette kan for eksempel gi seg utslag i sitater som vi fant i analysekapitlet der en elev ved skole A forklarer at han trodde en av de andre som ble intervjuet var hinduist, mens han i virkeligheten så på seg selv som kristen. Elevene ved skole A viser ved hjelp av eksempler som dette hvordan de vanligvis har ”plassert” hverandre i en religiøs bakgrunnskontekst. Hver og en elev er viktig. Et paradoks i denne sammenheng er at elevene selv ikke ser individualismen som et hinder for et felles religionsfag. Elevene peker heller på hvordan de ulike individene i klasserommet kan brukes som en ressurs i undervisningen av et felles religionsfag. Som vi også så i analysekapitlet, ytrer elevene ved skole B også enighet om at et mangfold i klasserommet i forhold til religion ville løftet deres undervisning. Med dette kan vi se at en samfunnsutvikling preget av økt individualisering ikke nødvendigvis behøver bety at elevene ikke kan ha et felles religionsfag. Dersom faget benyttes som en plattform for diskusjon, kunnskap og anerkjennelse av med – elever som individer, kan individualisering tvert imot være en ressurs.

Tidligere i oppgaven har jeg rettet søkelyset mot hvordan mangfold ofte er sett på som en stor utfordring for religionslærere. Kanskje må også søkelyset rettes mot hvilken gavepakke av ressurser som faktisk befinner seg i mange norske klasserom? Elevenes svar i denne oppgaven kan tyde på at vi heller burde tenke i denne retningen. Å benytte elevene selv i undervisningen gjøres allerede i mange fag. Kanskje henger religionsdidaktikere litt igjen i denne tankegangen. Etter debattene rundt KRL kan frykten for å gjøre øvelser som kan virke stigmatiserende for elevene ha blitt for stor. Elevmaterialet som er presentert i denne oppgaven, viser at elever kan ha et positivt engasjement i forhold til faget. For religionsdidaktikken reiser dette spørsmålet om i hvilken grad og på hvilken måte elevers engasjement og erfaringsbakgrunn kan gjøres til en ressurs i undervisningen. Det vil være behov for utviklings- og forskningsarbeid for å belyse dette. Ikke minst vil det være viktig å klargjøre hvor grensene går mellom det utviklende og det mulig stigmatiserende i å benytte elevengasjement og eleverfaringer som ressurs.

## 5.4 Gjennom elevens øyne

Reaksjonene på L'97s KRL-fag var mange. Sjeldent har norsk skolepolitikk vært så omdiskutert som på midten av 1990-tallet. Stortingsmeldingen "Identitet og dialog" kom som en utredning før KRL-fagets inntreden. Her rettet man fokuset mot hvilken påvirkning den økte innvandringen og det flerkulturelle Norge hadde på norske barn i skolegang. Et felles religionsfag skulle på mange måter virke samlende. Det kan allikevel se ut som at fagets betydning ble av splittende karakter i stedet for samlende. Dette er nok et paradoks. Elevene som er intervjuet til denne undersøkelsen kan i hovedsak sies å ytre positive holdninger til faget. Dagens syvendeklassinger ser verdien av et fag som ikke bare gir kunnskap om *noe*, men også om *noen*. Slik sett, kan forskning i forbindelse med Stortingsmeldinger som denne tyde på at et felles religionsfag har hatt og har en hensikt.

Studien som er gjort til denne oppgaven har hatt som formål å se religionsfaget gjennom elevenes øyne. Å intervjuer syvendeklassinger kan i seg selv være en utfordring. Sosial status, modenhetsnivå og en rekke andre faktorer kan i slike, som mange andre typer, intervjuer være utfordrende. Min oppfatning er at nøkkelen til å lykkes med slike intervju ligger i å lære seg å lytte. Elevenes meninger rundt lærerens rolle er et eksempel på hvordan elevene selv tar opp temaer som jeg selv ikke har ment å gå inn på. Likevel, viser det seg at dette var et av temaene som ble særlig interessant i denne oppgaven.

Som vi har sett i analysekapitlet, var det en viss forskjell i å intervjuer på de to skolene. Elevene ved skole A virket enklere å intervjuer fordi deres skolehverdag er preget av religiøse hodeplagg og meninger som bunner i religiøs tilhørighet. Da blir også en samtale om religionsfaget mer engasjerende enn ved en skole som skole B hvor elevene er likere i religiøs og kulturell bakgrunn. Aktualiteten av spørsmålene kan her ha spilt en rolle. Dette synes også gjennom de meninger elevene ved begge skoler ytret rundt hvordan faget kan sees som mer spennende på skoler som skole A.

Vi har innledningsvis i oppgaven (kap.2) sett hvordan resultatene, som Stortingsmelding 32 fra 2000-2001 presenterer, fastlegger at majoriteten av elevene ved alle klassetrinn har en positiv innstilling til faget. Det er vist en sammenheng mellom positivitet i forhold til et felles religionsfag og elevenes alder. Eldre elever er mindre positive til religionsfaget enn yngre i evalueringundersøkelsene foretatt i forbindelse med denne Stortingsmeldingen. Dette kan

være et dilemma i forhold til de resultater undersøkelsene til denne masteroppgaven presenterer.

Elevene som jeg har intervjuet er gjennomgående svært positivt innstilt til RLE-faget. I forhold til den drøyt ti år gamle stortingsmeldingen kan dette synes også å ha noe med respondentenes alder å gjøre. Elevene jeg har intervjuet går i syvende klasse. Dersom vi skal sette resultatene fra Stortingsmelding 32 i sammenheng med denne oppgavens undersøkelser, kan det synes å være et poeng at yngre elever ofte stiller seg mer positive til religionsfaget enn de eldre. Oppgaven tydeliggjør likevel i sin tittel at det er holdningene til norske syvendeklassinger som skulle undersøkes og ikke norske elever generelt. I denne sammenheng kan det være lurt å nevne Marie von der Lippes artikkel fra 2008 igjen hvor elevene som ble spurt etterlyste en høyere grad av engasjement i klasserommet ved å gjøre religionsfaget valgfritt. Elevene Lippe intervjuet til sin studie var mellom 14 og 16 år gamle. Også disse informantene var derfor eldre enn de elevene som er representert i denne masteroppgaven.

Mangfoldet elevene i denne undersøkelsen peker på som svært positivt for deres undervisningssituasjon, behøver dermed ikke å være gjeldende for alle aldersgrupper. Både Lippes artikkel og Stortingsmeldingen fra 2000-2001 kan derfor lede i retning av at den positive holdningen jeg finner blant et lite utvalg norske syvendeklassinger i denne oppgaven, ikke nødvendigvis trenger å være en generell holdning til religionsfaget sett i forhold til aldersfaktoren. Det kunne således vært spennende å intervjuet de samme elevene som har deltatt i dette masterprosjektet med de samme spørsmålene om 2 – 4 år for å se om alder kan isoleres som en påvirkningsfaktor i forhold til holdninger til religionsfaget. Denne problemstillingen faller imidlertid litt på siden av det de empiriske funn ved denne oppgaven kan rettferdiggjøre og jeg velger derfor å avgrense denne diskusjonen her.

Det er viktig å huske at Stortingsmelding 32:2000-2001 kom i en tid hvor KRL-faget fortsatt var svært omdiskutert. Det virker for meg dermed interessant å sette funnene som denne Stortingsmeldingen fremstiller i sammenheng med de funnene denne masteroppgaven presenterer. Da undersøkelsene til Stortingsmelding 32 ble gjennomført, var læreplan og fagets rammer en annen enn hvordan dagens RLE-fag ser ut. Likevel kan det virke som om

elevenes holdninger sammenfaller fra resultatene som Stortingsmeldingene presenterer og de holdninger jeg finner fra studien jeg har gjennomført blant dagens syvendeklassinger.

Denne meldingen er den første meldingen/evalueringen jeg har funnet som omtaler elevperspektivet i forhold til debatten omkring L'97. Dersom foreldre og myndigheter har benyttet et snaut tiår til å diskutere et skolefag som den oppvoksende generasjon skal ha, ville det ikke da vært naturlig å rette søkelyset også mot elevene selv? Her legger jeg ikke ned en påstand om at elever selv må få bestemme hva de lærer på skolen, men et tankekors synes denne problemstillingen likevel å være. Elevperspektivet kan til en viss grad sies å være ivaretatt i forhold til at elevforutsetninger er viet stor del i den didaktiske teorien. Elevforutsetninger kan likevel sees på som litt annerledes enn et elevperspektiv. Å skulle ivareta de ulike forutsetningene elevene i en RLE-time har er en stor del av didaktikken. Å belyse hvilke meninger elevene har i forhold til faget, synes for meg å burde være en annen del av didaktikken. Elevperspektiv og elevforutsetning kan på denne måten skilles og dette skillet vil være viktig å være bevisst.

Dette kapitlet begynte med å sette fokus på at et felles religionsfag kan ha en hensikt. Dette er også i tråd med oppfatningen vi fant i Stortingsmelding 32:2000-2001. I dette kan det samtidig ligge at Norge og verden trengte et drøyt tiår på å modnes inn i faget. Saker som drapet på Benjamin Hermansen i 2001 kan for eksempel bidra til at rasisme og fremmedfrykt blir løftet opp og frem. Da er det også lettere å se nytten av et fag hvor slike problemstillinger blir belyst. Det er tydelig at elevene i denne studien jevnt over viser en positiv holdning til faget RLE. Vi skal likevel ikke glemme syvendeklassingenes engasjement i forhold til lærerrollen. Her kan det synes å ligge et sammenfallende argument med debattene i kjølvannet av L'97.

## **6. AVSLUTNING**

I denne oppgaven har vi sett nærmere på hvilke holdninger norske syvendeklassinger har til det omdiskuterte skolefaget RLE. L'97, vil nok for mange stå igjen som et veiskille i norsk skolehistorie. Hernes begynte med L'97 en visjon om et mer helhetlig skolebilde som var

tilpasset det nye norske kultur- og religionsmangfoldet. Dette fremgår også av NOU 1995:9, ”Identitet og Dialog”, slik vi har vært inne på.

I denne oppgaven er det likevel konflikten rundt det nye felles religionsfaget, KRL, som er viet mest plass. Dette fordi jeg tidlig fattet interesse for konflikten allerede i egen skolegang. Utviklingen av det nye, felles religionsfaget og den prosessen dette faget har vært igjennom rettslig, vil uten tvil gå inn i historien som et spesielt kapittel. En dom i menneskerettighetsdomstolen mot Staten Norge, er på ingen måte hverdagskost. Denne studien tar likevel utgangspunkt i et elevperspektiv. Konflikten rundt KRL-faget har i stor grad vært en konflikt mellom foreldre til barn i grunnskolen og Staten. Faget ble ansett som å krenke privatlivets fred av ulike foreldreorganisasjoner og at foreldres rettigheter i forhold til påvirkning av egne barns religiøse eller sekulære tilhørighet ble sterkt innskrenket. Det interessante her er at få studier er gjort i forhold til hva elevene selv sier om et felles religionsfag. Derfor ønsket denne oppgaven å se RLE-faget, snaue 15 år etter konflikten rundt KRL, gjennom elevens øyne. Hva er bra med faget? Hva er mindre bra?

Det kommer tydelig frem under intervjuene at elevene liker godt å ha et fag hvor de kan få ytre egne meninger og hvor det ikke alltid er et fasitsvar. Et diskusjonsfag kan på denne måten virke svært nyttig. Vi har sett hvordan et slikt fag også kan være en ressurs for et stadig mer individorientert samfunn. På denne måten ser vi hvordan faget også kan være i tråd med samfunnsutviklingen generelt, slik som ”Identitet og dialog” kan sies å ha pekt i retning av. Et samfunn som består av mennesker med et mangfold av religiøs og kulturell tilhørighet kan ha stor nytte av et felles religionsfag som tar opp vanskelige temaer og gir morgendagens voksne en plattform for å diskutere eksistensielle spørsmål. Elevenes holdninger er i denne oppgaven analysert og drøftet ved hjelp av tre hovedtemaer: fagets betydning, lærerens rolle og mangfold. Ved hjelp av disse tre kategoriene har jeg muliggjort å se sammenfall og ulikheter i forhold til tidligere forskning i kapittel fem.

Fra 1100-tallets katedralskoler, via reformasjonens leseopplæring til 1800 -tallets individualiseringsprosesser har norsk skole og religion hatt et nært forhold. Religion er mye av grunnlaget for den tidlige utvikling av norsk skole. Sjelden har man sett diskusjoner om et enkelt skolefag i så stor skala som L’97s KRL-fag. Å binde elever til en felles religionsopplæring kan virke som et tilbakesteg i norsk skoles utvikling. M74 sørget for en

frigjøring fra en felles kristendomsopplæring. Hvorfor skal en læreplan drøye 20 år senere kunne frata foreldre denne muligheten? Dette spørsmålet har også vært noe av hovedbegrunnelsen for å skrive denne oppgaven. Foreldre som reagerte med sinne og avsky av et nytt, felles religionsfag glemte kanskje et perspektiv: elevenes? Denne problemstillingen er i denne oppgaven forsøkt belyst.

”Gjennom elevenes øyne” har tatt opp norske syvendeklassingers holdninger til RLE-faget gjennom samtaler/intervjuer i fokusgrupper. Jeg ble i noen grad overrasket over de positive holdninger og nivået av refleksjon som fantes hos syvendeklassingene/respondentene. Et lite spørsmålstegn skal allikevel settes ved funnene som er gjort i denne studien. De positive holdningene som elevene ytrer kan være overdrevne i forhold til at noen utenifra kommer og spør dem om faget RLE. Her er det viktig å understreke at spørsmålet om hva elevene likte spesielt dårlig med RLE også er stilt under intervjuene. Svarene og samtalen som kom i etterkant av dette spørsmålet dreide seg i stor grad om lærerens rolle og om timene ga rom for elevenes meninger og ytringer. Svarene dreide seg altså ikke om hvorvidt faget var kjedelig, unødvendig eller provoserende.

Vi har ved hjelp av norsk skolehistorie sett hvordan konflikten omkring L’97s KRL- fag kan ha hatt grobunn. Religion og skole har i Norge hatt svært tette bånd utviklingsmessig. De foregående 10 – 15 årene har dette forholdet vært preget av et ønske om en enda sterkere utvikling av hvordan dette forholdet skal være. Foreldre har protestert kraftig mot et fag som forfordeler noen religioner og som i for stor grad setter lærerens rolle i sentrum. Gjennom studien som er gjort til denne oppgaven har vi sett nærmere på hvilke holdninger norske syvendeklassinger viser overfor dagens RLE-fag. Et positivt elevperspektiv sitter for meg igjen som hovedtendens i denne studien. Dette kan sees som et paradoks i forhold til at voksne politikere, foreldre og dommere har diskutert faget i et drøyt tiår.



## Litteraturliste

### Trykte kilder

- Bø, Magne (2006): ”Norsk skole og den etterlengtede helhet – En studie i et læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionenes tildelte oppgave i dette forehavende”, Trondheim : Doktoravhandling ved NTNU.
- Halkier, Bente (2002): ”Fokusgrupper”, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hellevik, Ottar (2003): ”Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap”, Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.) (2007): ”Kvalitative metoder i samfunnsforskning”, Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Lippe, Marie von der (2008): “To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway”. I: Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave (red): “Encountering Religious Pluralism in School and Society”. s 149-171 Münster: Waxmann
- Magerøy, Lars Inge m.fl. (red) (1997): ”Forankring og fornyelse . kristendomsundervisningen i endring”Oslo: IKO – forlaget.
- Myhre, Reidar (1982): ”Den norske skoles utvikling – idé og virkelighet”, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Næss, Einar (1989): *Det var en gang-*” Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skeie, Geir og Lippe, Marie von der (2009): ”Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?” I Valk, Pille (red.) “Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies : a European quantitative study”, Münster: Waxmann.
- Sødal, Helge Kringlebotn (red.), Danielsen, Ruth, Eidhamar, Geir, Hodne, Hans, Skeie, Geir, Winje, Geir (2006): ”Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring”, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005): ”Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?” Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Trøhaugen, Leif – André (2010): *"Lærerens relasjonskompetanse og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse"*, Masteroppgave, Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, UIO.
- Østberg, Sissel (2003): *"Kristendom, Religion og Livssyn, KRL – faget"*. I: Sjøberg, Svein (red.) *"Fagdebatikk – fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag"*, kapittel 7, Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

### **Internett-kilder**

- SNL 2011: <http://snl.no/holdning> - Lastet ned 01.03.2011
- UDIR 2011<sub>1</sub> : <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/endinger/Informasjon-om-ny-lareplan-i-religion-livssyn-og-etikk-RLE/> - Lastet ned 03.04.2011
- UDIR 2011<sub>2</sub>:  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)  
Lastet ned 03.04.2011
- Stortingsmelding 32:2000-2001:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-32-2000-2001-.html?id=194525> - Lastet ned 08.05.2011

## **Vedlegg: Samtykkeskjema for foresatte**

Dette er en forespørsel til foresatte på 7. trinn ved "B" skole.

Mitt navn er Nina Røsæg og jeg er masterstudent inne i mitt siste studieår på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg er 23 år gammel og kommer opprinnelig fra Nesodden. I forbindelse med mine studier skal jeg lage en avsluttende masterstudie hvor jeg spesialiserer meg innen religionsdidaktikk. Min masteroppgave lyder navnet "**Gjennom elevens øyne**" og skal handle om syvendeklassingers holdninger til religionsfaget. I denne forbindelse, ønsker jeg å gjennomføre noen fokusgruppeintervjuer hos 7.klasse på "B" skole. Undersøkelsen har ingenting med elevenes faglige utvikling eller resultater å gjøre, men er kun ment for å måle generelle tendenser hos norske 7. klassinger. Jeg ønsker å intervju 3-4 elever av gangen for åpne spørsmål som går på deres holdninger til religionsfaget. Intervjuene vil ha en varighet fra ca. 30 – 60 minutter. Disse intervjuene vil bli tatt opp på bånd, men elevene som er med på disse dybdeintervjuene vil ikke bli publisert med navn eller skoletilhørighet. Undersøkelsen er altså fullstendig anonym.

Jeg trenger et samtykke fra dere som foresatte på at deres barn kan få delta i undersøkelsen. All data blir behandlet strengt konfidensielt.

Eleven \_\_\_\_\_ får være med på eventuelle dybdeintervjuer

---

*Foresattes signatur*

Ta gjerne direkte kontakt for spørsmål vedrørende dette feltarbeidet:

Mvh

Nina Røsæg

ninar87@yahoo.no/90918656