

Respekt i læreplanen i RLE

En kvalitativ studie av læreres forståelse og vurderingspraksis knyttet til begrepet respekt i læreplanen i RLE

Sigmund Thomas Skretteberg Amble



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2. juni 2014

Respekt i læreplanen i RLE

En kvalitativ studie

av læreres forståelse og vurderingspraksis

knyttet til begrepet respekt

i læreplanen i RLE

av

Sigmund Thomas Skretteberg Amble

© Sigmund Thomas Skretteberg Amble

2014

Respekt i læreplanen i RLE

Sigmund Thomas Skretteberg Amble

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

Trykk: Grafisk senter, Oslo

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk er læreres forståelse av begrepet respekt slik det opptrer i læreplanen i RLE, og deres vurdering av elevenes evne til å vise respekt. I studien undersøkes det hva lærere legger i dette begrepet generelt, når det opptrer i læreplanens formålsdel, og når det brukes i kompetansemålene. Det undersøkes også hvilke metoder de bruker for å gi vurdering i de av læreplanens kompetansemål som etterspør evne til å vise respekt, hva de ser etter i denne vurderingen, samt i hvilken grad lærere vektlegger disse i sluttvurderingen i RLE. I tillegg undersøkes deres forståelse av, og praksis knyttet til, de beslektede begrepene holdning og allmenndannelse.

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ, nærmere bestemt semi-strukturert intervju. Utvalget bestod av tre RLE-lærere. De innsamlede intervjudataene ble transkribert, kodet og kategorisert, for så å bli studert i lys av det teoretiske rammeverket.

Opgavens teoretiske grunnlag består av tre deler. Den første er den bevissthetsfilosofiske teorien funksjonalisme, hovedsakelig hentet fra Levin (2013) «Functionalism» i *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Den andre er holdningsbegrepet i Ivar Asheims (1997) «Hva betyr holdninger?». Den tredje er Feinbergs (1973) konseptualisering av respektbegrepet i “Some Conjectures about the Concept of Respect.” Datamaterialet ses også i lys av læreplanen i RLE og Forskrift til opplæringslova.

Hovedfunnene er at informantene har en litt ulik forståelse av hva respekt er. Når begrepet brukes i læreplanens kompetansemål vektlegges atferdsaspektet sterkere enn i andre kontekster. Det er også litt variasjon i forståelsen av hva læreplanen krever at elevene skal vise respekt for. Lærerne gir underveivurdering i kompetansemålene som etterspør respekt, men de tar dem i liten grad med i sluttvurderingen. Denne studien foreslår at dette kan skyldes at det oppleves ubehagelig å gi karakter på holdningers affektive aspekt, eller at de finner en konflikt i Forskrift til opplæringslova.

Forord

Å skrive masteroppgave er en noe ambivalent affære. På den ene side har det vært spennende og utfordrende. Det er en særegen glede i å kunne fordype seg totalt i ett enkelt prosjekt. Lange og stressende dager på lesesalen gir også anledning til fellesskap i lunsj- (og etterhvert middags- og kveldsmats-) pauser. Prøvelser blir lettere når de deles. Selve gjennomføringen av intervjuene var også givende. Muligheten til å sette seg ned og samtale om interessante temaer med kompetente og erfarne lærere var et privilegium. Ikke minst var det godt å ha en unnskyldning til å lese så mye spennende teori.

På den annen side har prosessen også vært frustrerende. Jeg har sjelden vært så sliten, eller følt meg så dum, som jeg har i gjort i perioder de siste fire månedene. Det skal bli godt å få et liv igjen.

Jeg har mange å takke. Jeg vil først rette en stor takk til mine eminente veiledere, Tove Nicolaisen og Jon Magne Vestøl. Takk for raske og grundige svar! Deres veiledning har vært uunnværlig.

Dernest vil jeg takke mine medslitere, Mari Elden Jensen, Lene Dolva Bratland, Linn Katrin Øygard og Ida Bjørnevaag Merckoll. Jeg har satt stor pris på deres konstruktive innspill og positive innstilling.

Min mor, min far og min søster Gyda fortjener også en stor takk for retting og gode forslag. Her kommer den: takk!

Til sist vil jeg takke min kone, Netta. Uten din tålmodighet og støtte hadde jeg gitt opp for lenge siden. Tatt i betraktning at vi begge har klart å skrive hver vår masteroppgaver, står det stor respekt (hva det nå enn betyr) av at vi ikke har kverket hverandre.

Oslo, våren 2014

Sigmund Thomas Skretteberg Amble

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Oppgavens temaområde | 1 |
| 1.2 | RLE-faget | 2 |
| 1.3 | Læreplan og vurdering..... | 3 |
| 1.4 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 4 |
| 1.5 | Respekt | 5 |
| 1.6 | Gangen i oppgaven | 5 |
| 2 | Teori | 7 |
| 2.1 | Tidligere forskning | 7 |
| 2.2 | Studiens objekt | 10 |
| 2.3 | Respekt som oppførsel..... | 11 |
| 2.4 | Respekt som holdning | 13 |
| 2.5 | Respekt for hva? | 15 |
| 2.6 | Forskrift til opplæringslova | 16 |
| 3 | Metode..... | 19 |
| 3.1 | Intervjuguiden..... | 20 |
| 3.2 | Utvalg | 21 |
| 3.3 | Intervjusetting | 22 |
| 3.4 | Lydopptak og anonymisering | 22 |
| 3.5 | Transkribering | 23 |
| 3.6 | Analysemetode | 23 |
| 3.7 | Pålitelighet i intervjuer | 26 |
| 3.8 | Begrensninger | 27 |
| 3.9 | Etiske betraktninger | 28 |
| 4 | Analyse..... | 31 |
| 4.1 | Respekt – definisjon | 32 |
| 4.2 | Respekt i kompetansemålene..... | 36 |
| 4.3 | Respekt og forståelse | 39 |
| 4.4 | Respekt - for hva?..... | 41 |
| 4.4.1 | Religioner og livssyn..... | 41 |
| 4.4.2 | Menneskers tros- og livssynsoppfatninger | 42 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.4.3 | Ritualer, hellige gjenstander og steder | 43 |
| 4.4.4 | Religiøse verdier | 43 |
| 4.4.5 | Menneskerettighetene..... | 45 |
| 4.4.6 | Menneskerettighetenes etiske grunnlag | 46 |
| 4.5 | Underveisvurdering | 47 |
| 4.6 | Sluttvurdering | 49 |
| 4.7 | Holdning | 51 |
| 4.8 | Allmenndannelse | 54 |
| 4.9 | Oppsummering | 60 |
| 5 | Drøfting | 63 |
| 5.1 | Resultatene i forhold til forskningsfeltet | 64 |
| 5.2 | Informantenes forståelse i lys av Feinberg | 65 |
| 5.3 | Respekt – tillærte faktorer? | 67 |
| 5.4 | Respekt som holdning | 74 |
| 5.5 | Å vurdere holdninger..... | 78 |
| 5.6 | Konklusjon og veien videre | 81 |
| | Litteraturliste | 84 |
| | Vedlegg 6.1 Intervjuguide..... | 88 |
| | Vedlegg 6.2 Setninger fra læreplanen | 90 |
| | Vedlegg 6.3 Samtykkeerklæring | 91 |
| | Figur 1: Allmenndannelse | 56 |

1 Innledning

1.1 Oppgavens temaområde

Det norske samfunnet blir stadig mer pluralistisk. Teknologiske fremskritt har gjort transport av mennesker, varer og informasjon billigere og mer effektivt. Vi reiser oftere og lenger enn før, vi har tilgang til mer informasjon om andre folk og samfunn enn noen gang, og ikke minst har innvandringen økt. Som et resultat av dette må norske borgere forholde seg til ulike kulturer og livssyn i stadig større grad.

Holdninger og holdningsdannelse nevnes ofte som det som skal til for å bekjempe fordommer og skape et harmonisk flerkulturelt samfunn, og i mange tilfeller er det holdningene respekt og toleranse som særlig trekkes frem. Et raskt søk på ordene «respekt» og «flerkultur» eller «multikultur» gir tusenvis av treff på regjeringen.no, og hundrevis hvis man avgrenser søket til Kunnskapsdepartementets skriv og dokumenter (www.regjeringen.no, 2014).¹

Fra politisk hold synes skolen å være en sentral del av strategien for å møte det multikulturelle samfunnet. I NOU 2010: 7 skriver Kunnskapsdepartementet at «Gjennom deltakelse i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og høyere utdanning lærer barn og unge å samarbeide på tvers av kulturell og språklig bakgrunn [...]. Det vil være av sentral betydning at de pedagogiske tilbudene preges av et verdigrunnlag for et flerkulturelt samfunn og slik gir et praktisk innhold til sentrale verdier som frihet, likhet og solidaritet» (s. 37). Skolen er altså en sentral aktør i den politiske strategien for å skape et fredfullt, egalitært og velfungerende flerkulturelt samfunn. I læreplanens generelle del blir det presisert at «opplæringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levevis» (Generell del av læreplanen, 2011).

Å lære elevene respekt og gode holdninger er altså et ansvar for hele skolen. Faget religion, livssyn og etikk (forkortet RLE) står likevel i en særstilling. Som eneste fag har det en egen paragraf i opplæringslova, hvor det blant annet heter at «faget skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog» (1998, § 2-4). Det er også det eneste ungdomsskolefaget som blant sine kompetansemål har som mål at elevene etter endt utdanning skal kunne vise holdningen respekt (Læreplan i RLE, 2008).² Fra politisk hold synes altså RLE-faget å ha fått et særlig

¹Søket ble gjort den 22.05.2014

²Dette gjelder kulepunktene som følger «Eleven skal kunne...».

ansvar for elevenes holdningsdannelse, noe som også understøttes i religiondidaktisk litteratur.³

Holdningsdannelsens plass i RLE-faget er imidlertid et omdiskutert tema i fagdidaktikken. I sin doktoravhandling hevder Bengt-Ove Andreassen (2008) at holdningsdannelsesperspektivet er en del av en eksistensiell og individorientert fagforståelse i den fagdidaktiske litteraturen. Han mener at denne litteraturen fremstiller religion som et middel for elevens personlige vekst og utvikling, og at religionslæreren dermed fremstår mer som terapeutisk samtalepartner og livstolker, enn fagperson. Det er altså en debatt om holdningsdannelsens plass i faget, og i den sammenheng kan det være nyttig å få belyst hvordan lærere faktisk forholder seg til holdningselementene i praksis.

Min egen interesse for temaet begynte da jeg som en del av lektorprogrammets undervisning om vurdering fikk i oppgave å velge ut et kompetansemål og beskrive hvordan jeg ville gitt vurdering i dette. Mitt valg falt på målet «eleven skal kunne vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder» (Læreplan i RLE, 2008). Problemet meldte seg umiddelbart. Hva er kjennetegn på måloppnåelse? I hvilke situasjoner kommer denne ferdigheten til syne? Og hva er egentlig respekt? Er det noe man føler? Noe man vet? Noe man gjør? Masteroppgaven gir meg en mulighet til å se nærmere på dette temaet.

1.2 RLE-faget

Religionsfaget i ungdomsskolen har vært omdiskutert og utsatt for relativt hyppige endringer. Faget har historisk sett stått i en unik posisjon. Den følgende utgreiingen vil basere seg på Geir Skeies innføring (Skeie i Sødal et al, 2011). Den første obligatoriske fellesundervisningen som ble innført i Norge var konfirmasjonsundervisningen, som ble ordnet ved lov i 1739. På dette tidspunktet var altså skolen og religionsundervisningen det samme. Utover på 1800-tallet kom stadig flere fag til, og i 1850-årene introduserte dissenterloven av 1845, som gjorde det lovlig å tilhøre en annen kristen konfesjon enn den lutherske, de første spirer til religionspluralisme i Norge. Frem mot andre verdenskrig foregikk det en gradvis oppmykning av religionsundervisningens og skolens strenge lutherske karakter. Lærere som tilhørte trossamfunn nær statskirken fikk også lov å undervise i faget, og i 1935/36 ble det innført fritaksregler for de elevene som var utmeldt. Etter krigen fortsatte

³For eksempel Sødal (red.), Danielsen, Eidhamar, Hodne, Skeie & Winje, 2011

debatten. I 1974 ble ny mønsterplan for grunnskolen vedtatt, og denne inneholdt en egen fagplan for alternativ livssynsundervisning. Som et resultat av dette satte noen kommuner i gang egne livssynsklasser. Religionsundervisningen bestod dermed av to parallelle løp. Med reform 97 ble disse parallelle fagene samlet i ett fag: Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. Dette innebar at man fikk ett enkelt religionsfag, med begrenset mulighet for fritak. Undervisning om religion og livssyn ble særlig sett i sammenheng med idealet om «det meningssøkende mennesket» fra læreplanens generelle del av 1993. Andreassen mener at denne koblingen har noe av skylden for at fagets terapeutiske side fremheves i lærerstudentenes pensumlitteratur (Andreassen, 2008) Fem år senere, i 2002, fikk faget igjen nytt navn, ny læreplan, og det ble gjort endringer i fritaksordningen. Endringer i fritaksretten ble også gjort i 2005, som resultat av en avgjørelse i FNs menneskerettighetskomité. Man fjernet da også koblingen mellom formålsparagrafen og undervisningen i KRL-faget. Samtidig ble det gjennomført en grunnskolereform, Kunnskapsløftet, som ga faget sin tredje læreplan på 8 år. Endringene som var gjort på bakgrunnen av komiteens avgjørelse ble ikke ansett å være tilstrekkelige i en dom fra menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, og i 2008 ble derfor nye endringer i læreplanen og opplæringsloven vedtatt, og faget fikk igjen nytt navn: Religion, livssyn og etikk (forkortet RLE). I disse dager diskuteres ytterligere endringer i læreplanen, samt nok et navnebytte (Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet, 2013).

1.3 Læreplan og vurdering

Læreplanen i RLE består av tre deler: formålet, hovedområder og kompetansemål. Formålet og hovedområdene gjelder for hele faget, mens kompetansemålene spesifiserer hva elevene skal kunne innenfor hovedområdene etter 4., 7. og 10. årstrinn. Da denne oppgaven er rettet mot ungdomstrinnet er ikke kompetansemålene for 4. og 7. trinn relevante.

Respekt nevnes fem ganger i læreplanen i RLE, med unntak av kompetansemålene etter 4. og 7. årstrinn. De tre første er i formålet, hvor det presiseres at alle elevene skal bli møtt med respekt, at faget skal bidra til evne til dialog, hvilket «innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag», og at «de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt» i undervisningen. I kompetansemålene etter 10. årstrinn nevnes respekt to ganger: Eleven skal kunne «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder»

og «vise respekt for ulike religioner og livssyn». I formålet står det også at RLE skal være et allmenndannende fag, og under hovedområdet Filosofi og etikk står det at dette området også omfatter holdninger.

I tillegg til å legge føringer for undervisningen ved å spesifisere hva elevene skal kunne etter endt opplæring, skal kompetansemålene også danne grunnlaget for vurdering i faget. Forskrift til opplæringsloven skiller mellom undervisvurdering og sluttvurdering, presiserer at elevene har krav på begge deler, og spesifiserer hvordan dette skal foregå. Undervisvurderingen skjer underveis i læringsprosessen, og er ment å brukes som grunnlag for tilpasset opplæring, samt å styrke elevens læring. Sluttvurdering er kun ment å gi informasjon om elevens kompetanse ved endt opplæring.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som vist ovenfor er holdningsdannelse en politisk prioritert, men didaktisk omdiskutert del av RLE-faget. Blant holdningene undervisningen i faget skal skape hos elevene står respekt i en særstilling, da dette er den eneste konkrete holdningen som etterspørres i fagets kompetansemål. I og med at den opptrer i denne konteksten skal elevenes evne til å vise denne holdningen vurderes. Vurdering av holdninger beskrives i den religionsdidaktiske litteraturen som vanskelig, men er generelt et tema som vies liten oppmerksomhet. Kanskje kan både politikere og fagdidaktikere ha noe å lære av hvordan religionslærere faktisk forholder seg til respekt-begrepet i læreplanen. Oppgavens overordnede problemstilling er:

Hvordan forstår lærere i ungdomsskolen begrepet respekt slik det brukes i læreplanen, og hvordan gir de vurdering i dette?

Problemstillingen ble forsøkt konkretisert i forskningsspørsmålene:

Hvordan forstår lærere begrepet respekt

- *generelt?*
- *slik det brukes i formålsdelen av læreplanen i RLE?*
- *slik det brukes i kompetansemålene for læreplanen i RLE?*

Hvilke metoder bruker lærere for å skape vurderingssituasjoner for å vurdere disse kompetansemålene?

Hva ser lærere etter når de gir vurdering i disse kompetansemålene?

Hvor mye vekt legger lærere på disse kompetansemålene når de gir sluttvurdering i RLE?

1.5 Respekt

Begrepet respekt er mangetydig. Det kommer fra det latinske *respectus*, som kommer av verbet *specere* «å se» og forstavelsen *re-* «igjen, tilbake». Det kan dermed oversettes med «se tilbake» eller «se igjen». Synonymer er «ærbødighet, aktelse; frykt; anseelse, autoritet» (Respekt, 2009). Det som her er klart er at setningen «A har respekt» kan ha to betydninger. For det første kan det bety at A som subjekt forholder seg til et objekt på en spesiell måte: A har respekt for B. For det andre kan det være en egenskap ved et objekt: A er respektert. Setningen «A har respekt» kan altså både bety at A har respekt for andre, men også at andre har respekt for A. Når læreplanen krever at elevene skal kunne vise respekt refereres det til den første betydningen, men når formålet krever at elevene skal møtes med respekt, refereres det til den andre.

1.6 Gangen i oppgaven

I kapittel to vil jeg presentere tidligere empirisk forskning på nærliggende felt. Noen av funnene fra disse prosjektene vil sammenlignes med funnene fra min studie i drøftingskapittelet. I kapittel to vil jeg også presentere det teoretiske grunnlaget jeg tenker å bruke i drøftingen: den bevissthetsfilosofiske retningen funksjonalisme, og Ivar Asheims holdningsbegrep. Jeg vil også kommentere noen relevante utdrag fra Forskrift til opplæringslova. I kapittel tre vil jeg beskrive og begrunne den metodiske tilnærmingen studien benytter seg av, samt diskutere mulige begrensninger ved resultatene som følger av denne. Kapittel fire vil inneholde analysen av datamaterialet. Her vil jeg fremheve de aspektene ved dette materialet som jeg mener er mest interessante for oppgavens problemstilling. I kapittel fem vil jeg drøfte de viktigste funnene i lys av tidligere empiri og teorigrunnlaget beskrevet i kapittel to.

2 Teori

Denne studien retter seg mot et relativt snevert felt. Hvordan forstår lærere begrepet respekt slik det brukes i læreplanen og hvordan gir de vurdering i dette? Det er dermed snakk om et sub-felt innen forskning på hvordan lærere tolker og implementerer læreplanen i religionsfaget, samt hvordan de gir vurdering i kompetansemålene i denne. I dette kapitlet vil jeg først presentere tidligere forskning på beslektede problemstillinger. Alle de nevnte prosjektene er rettet mot norsk skole, med unntak av Nigel Fancourts doktoravhandling. Disse prosjektene danner et bakteppe for min studie, og i drøftingskapitlet vil jeg kort sammenligne deres resultater med mine. Delkapittel 2.2 vil presentere Goodlads læreplanmodell, og plassere min studie i forhold til denne. I delkapittel 2.3 vil jeg presentere den bevissthetsfilosofiske teorien funksjonalisme. I drøftingen vil denne brukes som utgangspunkt for å belyse mine informanternes betraktninger rundt sammenhengen mellom respekt og oppførsel eller atferd. Delkapittel 2.4 vil gi en kort innføring i Ivar Asheims holdningsbegrep, hvilket i drøftingen vil sammenlignes med mine informanternes forståelse av begrepet respekt. I delkapittel 2.5 vil jeg beskrive Joel Feinbergs artikkel om konseptet respekt. I drøftingen vil jeg forsøke å plassere mine informanternes uttalelser i forhold til denne. I drøftingen vil jeg også se mine informanternes uttalelser i lys av relevante utdrag fra Forskrift til opplæringslova som er presentert i delkapittel 2.6.

2.1 Tidligere forskning

Elin Strand ga i 2007 ut sin masteroppgave *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk. En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplanen*. Her ser hun på ulike læreres oppfatning av læreplandokumentet og dets innhold. Strand konkluderte med at lærerne hadde en relativt enhetlig forståelse av den formelle læreplanen, men at de valgte å iverksette ganske ulike læreplaner. Hun forstod dette i lys av et tilskudd til Goodlads teori: den prefererte læreplanen. Læreplanen som ble iverksatt var altså et resultat av at den individuelle lærer gjorde et kompromiss mellom den prefererte og den oppfattede læreplanen. Hun fant også at religionslærernes livssyn spilte inn på deres prefererte læreplan og dermed også på den iverksatte. Hennes studie tar for seg lærernes generelle tilnærming til læreplanen, mens denne studien kun ser på deres forståelse av en liten del (ca. to setninger) og lærernes vurderingspraksis knyttet til denne.

Helge Resaland (2012) videreførte i sin masteroppgave Strands forskning, men etter innføringen av Kunnskapsløftet, og denne gangen rettet mot ungdomsskolen. Funnene hans var stort sett sammenfallende med Strands, sett bort i fra at det syntes å være noe større divergens i forståelsen av den formelle læreplanen hos hans informanter.

Et annet viktig bidrag innen dette feltet er Trine Ankers doktorgradsavhandling fra 2011 *Respect and disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school*. Denne undersøkelsens utvalg består av elever fra 6. og 7. klasse ved en barneskole på Oslos østkant. Anker intervjuer disse elevene i et forsøk på å få tak i deres forståelse av respekt-begrepet. Intervjuene ble filmet, og responsene transkribert. Anker skriver at hun hadde sett på ulike moralfilosofier for å finne fokusområder før hun gjorde intervjuene.

Anker gjør flere interessante funn. For det første finner hun at respekt forstås både som praksis, som holdning overfor andre, og som en eiendel eller en posisjon (Anker, 2011, s.130f). Som noe man besitter eller en posisjon man har brukes respekt av og til synonymt med popularitet. Hun finner også et konseptuelt skille mellom å ha og å vise respekt. I følge hennes informanter er det altså to måter å ha respekt på. På den ene side kan person A ha mer respekt enn person B i betydningen at A er mer respektfull enn B. På den annen side kan person A ha mer respekt enn person B i betydningen at andre viser mer respekt for A enn B.

For det andre finner Anker at respekt beskrives som «aktiv oppførsel og hengiven oppmerksomhet. Å være snille mot hverandre, å lytte til tanker og ideer, å støtte venner, og å være lojal [...]» (Anker, 2011 s. 168).⁴ Når elevene beskriver respekt fra lærerne snakker de om å bli gitt nye sjanser. At lærerne ikke lar tidligere regelbrudd påvirke hvordan de ser på elevene i nået ser elevene på som et uttrykk for respekt. Anker påpeker også at den samme handlingen kan uttrykke både respekt og mangel på respekt avhengig av forholdet mellom de involverte.

For det tredje finner hun at motivasjonen for å følge skolens regler blir kommunisert som respekt for lærerne, men at regelbrytere ikke nødvendigvis tenker på sine regelbrudd som bevisst mangel på respekt.

I drøftingen vil jeg i stor grad sammenligne mine funn med funnene Anker gjør i sin studie, da hennes teoretiske tilnærming til respektbegrepet ligner mye på min.

I sin doktorgradsavhandling fra 2008 beskriver Nigel Fancourt hvordan han studerte selv-vurdering i religionsundervisningen hos 9.-klassinger ved en skole i Storbritannia. Et av områdene elevene skulle vurdere seg selv på var om de hadde respekt. Denne studien viste for

⁴Min oversettelse

det første at hans informanter var oppmerksomme på en forskjell mellom respekt og toleranse. For det andre fant han at de var i stand til å vurdere sin egen utvikling mot å bli mer respektfulle. For det tredje knyttet de dette til situasjoner utenfor skolen, og identifiserte denne utviklingen da spesielt med å bli bedre i stand til «å forstå og snakke med andre» (Fancourt, 2008, s. 234).⁵ En av hans konklusjoner var at kriteriene for å vurdere elevenes verdier var uklare og at elevenes selv-vurdering dermed bør være et sentralt element i undervisningen.

En annen doktoravhandling som er inne på respektbegrepet i kontekst av religionsundervisningen er Espen Schjetnes *Autonomi og sosial kompetanse* (2011). I intervjuer med ungdomsskolelærere ser han på deres forståelse av samlivs- og seksualundervisningens oppgave når det gjelder å utvikle elevene til autonome og sosialt kompetente aktører. Hans informanter forstår her den respekten de ønsker at elevene skal ha som å være rettet mot andre menneskers standpunkter. Respekt for andres grenser trekkes særlig frem som viktig i seksualundervisningen.

I 2005 kom Geir Afdals doktoravhandling ut. *Tolerance and curriculum* (Afdal, 2005) omhandler læreplanens (i vid forstand) bruk av begrepet toleranse, og hvordan lærere forstår dette. Hans informanter var lærere og rektorer i grunnskolen. I sine intervjuer kommer han inn på forholdet mellom respekt og toleranse, og hans funn knyttet til lærernes forståelse av respekt-begrepet kan oppsummeres som følger: De bruker ofte respekt og toleranse om hverandre, nærmest som synonymmer. De mener at respekt er mer grunnleggende enn toleranse, det går dypere. Det er to ulike syn på forholdet: På den ene side mener noen at alle mennesker har krav på et minstemål av respekt, men ikke toleranse. Respekt forstås altså som et videre begrep. På den annen side mente også noen at respekt var snevrere enn toleranse.

Min studie skiller seg fra den tidligere forskningen på flere måter. Den ser på en mer begrenset del av læreplanen enn Strand (2007) og Resaland (2012), men har dermed mulighet til å gå mer i dybden innenfor sitt smale fokus. Den retter seg mot ungdomsskolelærere, til forskjell fra alle de nevnte, med unntak av Resaland og Schjetne. En av Afdals (2005) informanter var også ungdomsskolelærer, men hovedtyngden ligger hos ham i barneskolen. Min studie skiller seg også fra Fancourt og Anker sine fordi disse er rettet mot elever, mens min er rettet mot lærere.

⁵Min oversettelse

2.2 Studiens objekt

Denne studiens objekt er lærernes oppfatning og forståelse av begreper i læreplanen, samt deres vurderingspraksis knyttet til disse. Innledningsvis kan det derfor være nyttig å relatere den oppfattede læreplanen til dens andre nivåer. John Goodlads bok fra 1979 presenterer et læreplanteoretisk begrepssystem med seks nivåer.

Øverst har vi den ideologiske læreplanen. Dette nivået inneholder de mer eller mindre forskningsbaserte teoriene og meningene som er grunnlaget for debatten forut for vedtakelsen av den formelle læreplanen.

Den formelle læreplanen er det faktiske læreplandokumentet. Denne er offentlig vedtatt og utgjør en ramme for lærervirksomheten. Da den er ment å oppsummere samfunnets rådende syn på hva en god utdanning skal innebære, og er et resultat av politiske kompromisser, kan den være både selvmotsigende og uklar (Imsen, 2012).

Den oppfattede læreplanen referer til ulike aktørers tolkning av den formelle læreplanen. Denne tolkningen kan variere fra person til person, så det finnes antakelig like mange oppfattede læreplaner som det er aktører i skolen. I sin masteroppgave poengterer Strand (2007) at dette nivået består av to elementer. Det første er aktørenes forståelse av læreplaners generelle rolle og funksjon. Dette innebærer ideer om hvilken kraft læreplanen har, hvor nøye den skal følges. Det andre elementet er tolkningen av det spesifikke innholdet i læreplanen. Det er det oppfattede nivået denne studien vil fokusere på.

Den prefererte læreplanen er ikke en del av Goodlads opprinnelige modell, men ble introdusert av Strand (2007) i hennes studie. Her er det lærernes fagforståelse som er avgjørende. Som profesjonelle yrkesutøvere har de også gjort seg betraktninger rundt hvilke pedagogiske, faglige og ideologiske hensyn som burde vært tatt i utformingen av den formelle læreplanen. Dette nivået referer til læreplanen slik den individuelle læreren skulle ønske den var, eller mener den burde være.

Den iverksatte læreplanen refererer til den undervisningen som faktisk skjer. Dette er nivået en upartisk observatør ville hatt tilgang til hvis han var til stede i klasserommet. Strand (2007) mener at undervisningen er et resultat av et kompromiss mellom lærerens oppfattede og prefererte læreplan, og skolehverdagens realiteter. Da denne studien har som mål å se på lærernes implementering av læreplanen kan dette nivået virke aktuelt. Metoden som er brukt gjør imidlertid at det ikke er dette, men lærernes oppfatning av iverksatt læreplan som er del av studiens objekt.

Den erfarte læreplanen refererer til den læreplanrelaterte kompetansen elevene sitter

igjen med etter endt utdanning.

I forbindelse med Goodlads modell er det viktig å huske at på tross av oppsettet, er ikke ordningen av nivåene hierarkisk. Deltakerne i debatten knyttet til den ideologiske læreplanen har selv en preferert og en oppfattet læreplan, og deres meninger er sannsynligvis delvis en konsekvens av deres erfarte læreplan som igjen er et resultat av den formelle læreplanen som ble iverksatt under deres skolegang.

Denne studien vil altså konsentrere seg om en liten del av den oppfattede læreplanen og informantenes oppfatning av en liten del av den iverksatte læreplanen.

2.3 Respekt som oppførsel

I et av intervjuene postulerte informanten Ine tidlig en distinksjon mellom genuin respekt og «tillærte fakter». Dette temaet representerer noe av kjernen i informantenes uenighet om respektbegrepets innhold. Eksempelet som ble brukt for å demonstrere «tillærte fakter» var at elevene reiser seg for læreren. Dette ble ikke regnet som ekte respekt, eller i hvert fall som en lavere form for respekt. Hvordan kan så uttrykket «tillærte fakter» forstås? Som lektorstudent er det fristende å se dette i lys av læringsteorien behaviorisme. Denne ser på læring som endret oppførsel som resultat av ønskede eller uønskede eksterne konsekvenser (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011, s. 155). Dette betyr at oppførsel kan forklares kun ved hjelp av kausale linker mellom organismens predisposisjoner for atferd og de stimuli den får fra miljøet rundt seg. Innen bevissthetsfilosofien innebærer behaviorisme en påstand om at «[h]aving a mind just *is* a matter of exhibiting, or having a *propensity* or *capacity* to exhibit, appropriate patterns of behavior» (Kim, 2006). Den umiddelbare appellen ved denne teorien er den samme både innen psykologi, pedagogikk eller filosofi: den hevder å kunne undersøke fagfeltet objektivt. Både atferd og miljø er objektive størrelser som kan observeres og klassifiseres med naturvitenskapelige metoder. De kausale forholdene man håpet å avdekke ville dermed være like pålitelige som resultatene man oppdaget innen fysikk og kjemi.

Kritikere påpekte for det første at tett kontrollerte laboratorieeksperimenter har begrenset overføringsverdi til den virkelige verden (f.eks. Chomsky, 2003). For det andre påpekte noen at, selv i begrensede laboratorieeksperimenter, kunne forsøksobjektens reaksjon på omgivelsene lettere forklares ved hjelp av referanser til deres mentale tilstander (Graham, 2010). For eksempel viste det seg at rotter under en viss vekt hadde en klar tendens til å oppføre seg på måter som tidligere hadde gjort at de fikk mat. Men beskrives ikke denne

situasjonen bedre ved å referere til rottenes *følelse av sult* eller *lyst på mat*? Forklarer ikke den mentale tilstanden mer enn vekten?

En annen gren av behaviorismen fokuserte på den språklige siden. Man forsøkte å tolke hva vi mener når vi snakker om mentale tilstander. Hva brukes ordene for mentale tilstander for å referere til? Man mente at uttalelser som «Simon er sulten» egentlig betyr det samme som «hvis Simon blir tilbudt mat vil han være disponert til å spise den (*ceteris paribus*)». Kritikere mente imidlertid at denne forståelsen var konstruert og lite plausibel, da det intuitivt er lett å tenke seg en situasjon der en mental tilstand ikke kommer til uttrykk i oppførsel. For eksempel hvis Simon faster, slanker seg eller ikke liker maten han blir tilbudt.

I et forsøk på å møte denne kritikken har disse to grenene blitt videreført i hver sin type funksjonalisme (Levin, 2013). Den første tillater mentale tilstander i årsakskjeden som forklarer oppførsel, men vil ikke anerkjenne tilstander som kun er identifiserbare ved introspeksjon. Dette kalles psykofunksjonalisme. Den andre grenen åpner for at én mental tilstand alene ikke er nok til å forklare en bestemt oppførsel. For å gjøre dette er det også nødvendig å postulere andre mentale tilstander. Ideen om at vår bruk av begreper som refererer til mentale tilstander er uløselig knyttet til oppførsel videreføres likevel. Denne grenen kalles analytisk funksjonalisme. Da min studie retter seg mot læreres forståelse av begreper som refererer til mentale tilstander, er det ikke hensiktsmessig å skille mellom påstander om hva som menes med slike begreper, og påstander om de mentale tilstandenes natur. I drøftingen vil derfor begge disse retningene bli brukt til å belyse datamaterialet uten å skille mellom dem.

Funksjonalisme er en retning innen bevissthetsfilosofi hvis sentrale tese Paul Churchland beskriver som følger: «The essential or defining feature of any type of mental states is the set of causal relations it bears to [...] bodily behavior» (Churchland, 1984, s. 36). Ytringer tenkes å være talehandlinger, og er dermed inkludert i kategorien oppførsel eller atferd. Mine informanter synes å være enige om at respekt er en mental tilstand. I følge funksjonalistene, slik de fremstilles i sitatet over, burde dermed den kroppslige oppførselen denne tilstanden fører til være dens definerende karakteristikk(er). For grundighetens skyld vil jeg nevne at en slik påstand både kan tolkes ontologisk, som at tilstanden *er* oppførselen, eller epistemologisk, som at oppførselen er det eneste vi har tilgang til, og dermed det eneste som er relevant å forholde seg til. Studiens informanter gjør ikke denne distinksjonen, og den vil dermed ikke bli tema i drøftingen. I drøftingskapittelet vil jeg se mine informanters forståelse av respektbegrepet i lys av funksjonalismens forståelse av mentale tilstander.

2.4 Respekt som holdning

Ivar Asheim (1997) belyser i sin bok *Hva betyr holdninger?* begrepet holdning fra mange ulike vinkler. Flere av hans observasjoner er relevante for denne oppgaven. For det første viser han at kategoriene holdning, verdi, norm og prinsipp omfatter mange av de samme fenomenene når disse ramses opp i offentlige utredninger. Særlig interessant for denne oppgaven er at «respekt» dukker opp som eksempel på alle disse kategoriene. Ukvalifisert som holdning og verdi, og knyttet opp mot objekter, som for eksempel menneskeverd, når begrepet opptrer som prinsipp eller norm.

Asheims bok er naturlig nok mer utførlig i sin drøfting av begrepet holdning generelt. Her trekker han først sammenhengen mellom holdning og kunnskap. I offentlige utredninger finner han at holdning av og til brukes synonymt med opplysning og undervisning, men som oftest opptrer holdning med ytterligere aspekter. Følelser og handling skal også med. En av de sentrale tesene i Asheims (1997) bok er at begrepet holdning har tatt over noe av meningsinnholdet som begrepet dyd hadde tidligere, uten at dette betyr at holdning og dyd brukes synonymt i Norge i dag. Han begrunner denne påstanden med at han ikke har funnet begrepet dyd nevnt noe sted i offentlige utredninger, men at begrepet holdning brukes for å referere til fenomener som har en klar dydskarakter (Asheim, 1997, s. 36). Asheim mener imidlertid at begrepet holdning er mer utadrettet enn begrepet dyd. Mens en dyd kan være refleksiv, noe en person har kun i seg selv, er en holdning som oftest relasjonell: man har en holdning til noe eller noen. I tillegg er dyder alltid positive, mens holdninger kan være negative eller nøytrale. «En ond dyd» er et oxymoron, men «en dårlig holdning» gir mening. Unntaket er imidlertid der holdning brukes som motsetning til å være holdningsløs, hvilket oppfattes negativt.

Asheim (1997, s. 23ff) påpeker at begrepet «holdning» brukes ulikt innen etikk og sosiologi, psykologi og pedagogikk. Denne observasjonen er spesielt interessant for denne studien, da RLE-faget må sies å befinne seg i skjæringspunktet mellom etikk og pedagogikk. Innen sosiologi, psykologi og pedagogikk kan begrepet brukes for å referere til hva folk mener om ulike ting (f.eks. «holdning til dødsstraff»), hva de slutter aktivt opp om, eller hvilken innstilling de har til ting. Denne måten å definere holdning er knyttet til spørreskjemaer. I og med at disse per definisjon samler inn verbale ytringer ville det ikke være unaturlig å anta at begrepets aktive aspekt blir underkommunisert. Asheim påpeker at det innen engelskspråklig forskning er vanlig å skille mellom «attitude» og «behavior». Dette gjøres for å få frem distinksjonen mellom «oppfatninger målt ved meningsundersøkelser, og

[...] forsøkspersonenes reelle atferd» (Asheim, 1997, s. 25), da det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom disse. Når man da bruker «holdning» for å erstatte det engelskspråklige begrepet «attitude» forsvinner atferdsaspektet som vanligvis er implisert i begrepet. Innen fagfeltene psykologi, sosiologi og pedagogikk har altså begrepet holdning tre komponenter: en kognitiv, en affektiv og en konativ.

Innen etikk og i dagligtalen mener Asheim at begrepet holdning brukes forskjellig fra det som er beskrevet ovenfor. Han skriver at «[d]et er atferdsinntrykket holdningen bedømmes etter» (Asheim, 1997, s. 26). Som eksempel bruker han en person som tar avstand fra rasisme for så å oppføre seg rasistisk. Hvis man skiller strengt mellom holdning og atferd ville dette vært uproblematisk, men slik begrepet brukes i dagligtalen virker dette inkonsistent. Asheim mener at i dagligtalen ville man sagt at denne personen uttrykte antirasistiske meninger, men hans rasistiske holdning avslørte disse meningene som hyklerske eller løgnaktige. Han påpeker også at dette kan slå ut motsatt vei. Det er fullt mulig hevde at noen har uortodokse meninger, men tross alt en god holdning, så lenge de oppfører seg ordentlig (Asheim, 1997, s. 26f). Basert på dette mener Asheim derfor at i stedet for et skille mellom et kognitivt, affektivt og konativt aspekt, er det innen etikk snakk om en kognitiv, en affektiv og en atferdsmessig komponent.

Her må det imidlertid gjøres en presisering. Asheims bruk av «affektiv» synes å være synonymt med «følelsesmessig». Denne bruken kan kritiseres. I *Følelser og moral* (Vetlesen & Nortvedt, 1994) skilles det mellom affekt og følelser. Her beskrives affekter som uvarslede, umiddelbare, kraftige og eruptive. De er spontane, og innebærer at subjektet blir oppslukt, revet med, og mister distanse og objektivitet. Brukt på denne måten er det vanskelig å se hvordan noen kan holdes moralsk eller juridisk ansvarlig for sine affekter. Det kan virke problematisk å kreve hva noen skal føle i en gitt situasjon, og affekter «egner seg dermed ikke som gjenstand for plikt» (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 32). Vetlesen og Nortvedt definerer følelser annerledes enn det Asheim synes å gjøre. De tenker seg at følelser består av elementer av både affekt og kognisjon, og at følelsene kan utvikles gjennom erfaringer i samspill med andre mennesker. Deres følelsesbegrep synes dermed å befinne seg i skjæringspunktet mellom Asheims affektive og kognitive komponent. Vetlesen og Nortvedt analyse er grundig og omfattende, men grunnet oppgavens omfang har jeg ikke mulighet til å inkludere dette perspektivet i drøftingen. Videre i oppgaven vil jeg bruke begrepene affekt og følelse synonymt for å referere til nettopp de spontane emosjonene som er utenfor vår kontroll.

For Asheim inkluderer en god holdning «hele spekteret fra det kognitive og det

følelsesmessige frem til atferden» (Asheim, 1997, s. 28). Moralsk dårlige holdninger kan skyldes svikt på hvert av disse nivåene. Man kan ha positive meninger og følelser, men ikke sette disse ut i handling. Man kan ha umoralske meninger, men riktige følelser, og handle riktig basert på sistnevnte. Man kan ha riktige meninger og sette disse ut i positiv handling, men mangle det følelsesmessige aspektet. etc. For å illustrere dette har jeg inkludert følgende tabell, hvor riktig og gal brukes som etiske dommer.

| | Kognitiv komponent | Affektiv komponent | atferdskomponent |
|---|--------------------|--------------------|------------------|
| God holdning | Riktig | Riktig | Riktig |
| Dårlig holdning | Gal | Gal | Gal |
| Holdningen gir seg ikke uttrykk i atferd/hyklersk | Riktig | Riktig | Gal |
| God handling, men uten kjærlighet | Riktig | Gal | Riktig |
| Handler godt, men irrasjonelt | Gal | Riktig | Riktig |
| Riktig oppfatning, gal følelse/handling | Riktig | Gal | Gal |

2.5 Respekt for hva?

Joel Feinberg (1973, s.1) mener at begrepet respekt, slik det brukes på engelsk, kan referere til tre distinkte konsepter: Respect, observantia og reverentia.⁶ Dette første begrepet forstår han som den rette holdningen å ha til noe som er farlig, og den inneholder derfor et element av frykt. Det er denne typen respekt en krigsherre eller tyrann vises av sine undersåtter, eller en jeger viser et vilt dyr.

Observantia innebærer for Feinberg en videreføring av denne typen respekt, men den skal nå også vises til visse grupper uavhengig av om de er mektige og farlige eller ikke. Han mener at det i en europeisk kontekst er kristendommen som har bidratt til denne utvidelsen av begrepet, som innebærer at kvinner, barn, eldre, etc. har krav på noe av den samme behandlingen som før var forbeholdt de mektige. Et eksempel på den første typen respekt kan være at man gir maten sin til en bevæpnet mann fordi man frykter ham, mens et eksempel på

⁶Feinberg skriver på engelsk og bruker det tyske «respekt» for å skille sin underkategori fra det mer generelle begrepet han forsøker å belyse («respect»). Dette lar seg naturlig nok ikke overføre til en norsk studie, da dette ville betydd at både det generelle begrepet og underkategorien ble kalt «respekt». Jeg velger derfor å gjøre det motsatte. I denne oppgaven brukes «respect» til å referere til den første betydningen Feinberg mener begrepet respekt kan ha.

det andre kan være at man gir maten sin til et barn fordi man mener at det fortjener det i kraft av å være medlem av en utsatt gruppe. Observantia innebærer altså mye av det samme som respect, men uten frykt.

Reverentia forstår Feinberg som den respekten som den moralske loven krever. Dette kravet fremsettes på grunnlag av lovens rasjonelle nødvendighet. Ingen rasjonelle aktører kan fornekte dens krav. Reverentia kan altså sees som en videreføring av respekt i den første forstand, men makten som er grunnlaget for respekten er ikke fysisk makt, men den ubestridelige overtalelseskraften i et perfekt logisk argument. Feinberg (1973, s. 2f) anser reverentia for å være det Kant mener med «Achtung» i forbindelse med hans diskusjon om den moralske loven. Rasjonelle aktører anses som bærere av den moralske loven, og respekt for individer og respekt for moralloven blir dermed to sider av samme sak: å ha respekt for den moralske loven er å ha respekt for individet som rasjonell aktør, og omvendt.

2.6 Forskrift til opplæringslova

I opplæringslova står det at departementet gir forskrifter om vurdering av elever. Hvordan, og på hvilket grunnlag, denne vurderingen skal skje er nærmere bestemt i paragraf 3 i Forskrift til opplæringslova. Her følger noen utdrag fra denne:

§ 3.1 Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.

§ 3.2 Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget.

§ 3.3 Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn.

§ 3.5 Grunnlaget for vurdering i åtfærd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtfærd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag.

I vurderinga i orden og i åtfærd skal det takast omsyn til føresetnadene eleven har.

Elevene har altså i følge opplæringslova og forskrift til denne rett til både underveis- og sluttvurdering. Sluttvurderingen har som mål å uttrykke elevens kompetanse i faget ved avsluttet opplæring. Grunnlaget for vurderingen i et fag skal være de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget. I vurderingen i fag skal ikke elevens forutsetninger eller orden og oppførsel tas hensyn til. Evnen til å vise respekt for andre er spesielt nevnt som en del av grunnlaget for vurderingen av orden og oppførsel.

3 Metode

Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan forstår lærere i ungdomsskolen begrepet respekt slik det brukes i læreplanen, og hvordan gir de vurdering i dette?». Siden studiens hovedfokus er lærernes forståelse ble en kvalitativ tilnærming valgt, fordi denne er best egnet til å forstå meningen deltakerne i studien tillegger hendelser, situasjoner, opplevelser og handlinger de er involvert i (Maxwell, 2005). Den kvalitative datainnsamlingsmetoden som ble valgt, er intervju, noe metodelitteraturen anbefaler når forskeren er ute etter informasjon om informantenes subjektive forståelse og holdninger (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Et annet argument for bruken av intervju er at problemstillingen fokuserer på læreres forståelse av et aspekt som potensielt kan være gjennomgående i hele deres undervisning. Det virket naturlig å anta at forståelsen av slike begreper er så mangefasettert at de vanskelig kunne la seg redusere til noen få kategorier i et skjema. Hvis man for eksempel hadde valgt å fokusere kun på hvilke metoder lærere bruker for å gi vurdering i ett av de aktuelle kompetansemålene ville en spørreundersøkelse kanskje vært den beste tilnærmingen.

Studien benytter seg av individuelle intervjuer. Det er tre argumenter som ble avgjørende for dette valget. For det første er det en viss risiko for at informantene vil la seg påvirke av hverandre i en setting med flere lærere. Spørsmål om implementering av læreplanmål kan oppfattes som et ubehagelig fokus på en lærers praksis foran vedkommendes kollegaer. For det andre er gruppeintervjuer vanskeligere å organisere, da lærere er en travel yrkesgruppe. For det tredje er gruppeintervjuer vanskeligere å håndtere for en relativt uerfaren forsker.

Intervjutyphen studien benytter seg av er såkalt semi-strukturert. Dette innebærer at intervjuet følger en intervjuguide ganske tett, men fortsatt åpner for at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål for å klargjøre eller utdype informantens svar, samt følge opp interessante tema som måtte melde seg underveis (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Denne fleksibiliteten er meget verdifull når man ønsker å få tak i informantenes forståelse, spesielt når dette av og til innebærer at de må sette ord på noe som kanskje har vært implisitt frem til de ble intervjuet. Bruk av intervjuguide sikrer at spørsmålene som stilles er gode (eller i hvert fall gjennomtenkte). Den hjelper også forskeren til å huske å stille alle relevante spørsmål. Den gir også en viss konformitet mellom informantenes besvarelser, hvilket øker sannsynligheten for at fruktbare sammenligninger vil være mulig i ettertid. Valget av semi-strukturert intervju var dermed et kompromiss mellom behovet for dekkende og konform

informasjon, og et ønske om å kunne ta tak i, og forfølge, interessante, uforutsette data ettersom de oppdages.

3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble utviklet i samarbeid med Mari Elden Jensen, en medstudent hvis metodevalg ligger relativt nært mitt. Den tok utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene, og ble konstruert basert disse og læreplanens utforming. Basert på problemstillingen ble det klart at intervjuguiden måtte spørre om både forståelse og vurdering. Det ble antatt at respekt anses som en holdning, og i den didaktiske litteraturen nevnes ofte allmenndannelse sammen med holdninger og holdningsdannelse. Intervjuguiden forsøker derfor å få tak i informantenes forståelse av begrepene respekt, holdning og allmenndannelse slik de brukes i læreplanen for RLE. Den benytter seg av tre supplerende tilnærminger.

Den første delen av intervjuguiden er åpen og eksplorativ, og stiller spørsmål som «Har du et eksempel på en situasjon der en elev utviste respekt?». Denne tilnærmingen er inspirert av Afdals (2005) tilnærming i *Tolerance and the Curriculum*. Han beskriver et forsøk på å triangulere⁷ intervjudataene ved bruk av et spørreskjema med lukkede alternativer, hvor det viste seg at dataene som ble samlet inn ikke var nyttige for å svare på spørsmålet om hvordan lærerne oppfattet toleransebegrepet. Han mener at dette var fordi «deres teorier om toleranse er komplekse og avhengig av sak og kontekst» (Afdal, 2005, s. 31). Denne kontekstfølsomheten gjør at valget av svar i et lukket spørreskjema er helt avhengig av hvilken kontekst respondenten tenker på i det øyeblikket vedkommende svarer. Dataene kan dermed bli ganske tilfeldige. De utdyper heller ikke hvordan respondentene resonnerer seg frem til sine svar. Alt dette taler for å angripe begrepene fra flere ulike vinkler. Afdal beskriver også en pilotundersøkelse som ble gjort, hvor intervjuet åpnet med abstrakte spørsmål om respondentens teoretiske forståelse og konseptualisering av begrepet. Det viste seg da at det var få som var i stand til å svare på denne typen spørsmål på stående fot. I sitt endelige spørreskjema endte derfor Afdal opp med å begynne intervjuet med åpne spørsmål, som «Kan du fortelle meg om den mest tolerante kollegen [sic.] eller læreren du har møtt?» (Afdal, 2005, s.409). Gitt likheten i forskningsobjekt virket det hensiktsmessig å benytte seg av samme indirekte tilnærming i denne studien. Slike åpningsspørsmål er også anbefalt i Brinkmann og Tanggaard (2012).

⁷Triangulering innebærer å bruke flere ulike metoder for datainnsamling for å «dobbeltsjekke» dataene (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 195)

Den andre delen er en mer konkret definisjonsdel hvor det spørres direkte om hva informantene legger i begrepene. For å sikre at fokuset ble på begrepene slik de brukes i læreplanen, henviser spørsmålene i denne delen til et ark med nummererte setninger fra denne, som informantene fikk utdelt. Det ble også spurt om hvordan informantene forstår de ulike objektene som elevene i følge læreplanen skal vise respekt for.

Den tredje delen spør om informantenes implementering av ulike setninger fra læreplanen. Her ble også arket med nummererte setninger benyttet for å holde fokus. Denne delen startet relativt åpent med spørsmål som «Hva tenker du når du leser setning 1?», for så å snevre seg inn: «Hvordan påvirker setning 1 din undervisning?». Dette ble først og fremst gjort fordi det virket hensiktsmessig å begynne med en bredest mulig forståelse, men også fordi spørsmål om praksis kan gjøre at informanten blir defensiv. Å nærme seg temaet med en viss forsiktighet kan dermed tenkes å gi bedre resultater. Et interessant aspekt ved læreplanen i RLE er at to av kompetansemålene etter 10. årstrinn eksplisitt omtaler holdninger. De sier at eleven skal kunne vise respekt for ulike objekter. For å utforske dette inkluderte derfor intervjuguiden også spørsmål om hvordan det ble gitt vurdering i disse kompetansemålene, og hvor tungt disse veide i elevenes endelige karakter. Begrunnelsen for disse tre tilnærmingene er en idé om at dypere og mer nyanserte resultater forhåpentligvis kan oppnås ved å la lærerne sirkle inn begrepene ved bruk av eksempler fremfor å «låse» deres forståelse ved å begynne intervjuet med spørsmål om definisjoner.

Mari Elden Jensens masteroppgave ser på noen av de holdningsdannende aspektene ved læreplanen for religionsfaget i videregående, Religion og etikk. Som et resultat av likheten i våre problemstillinger og metodevalg, lignet våre intervjuguides mye på hverandre. På bakgrunn av dette ble det vurdert at det kun var nødvendig å pilotere én av disse, da de har samme type spørsmål. Piloteringen ble gjennomført og tilbakemeldingene herfra ble tatt til etterretning og førte til at intervjuguidens eksplorative del ble styrket.

Den endelige intervjuguiden og arket med setninger fra læreplanen er vedlagt (henholdsvis vedlegg 6.1 og 6.2).

3.2 Utvalg

Seks RLE-lærere ble kontaktet med forespørsel om intervju. Tre av disse var bekjente av forsker, mens tre var anbefalt av oppgavens medveileder, Tove Nicolaisen. Av disse svarte en negativt, fire positivt og en svarte etter at beslutningen om hvem som skulle intervjues var

tatt. Grunnet den tilgjengelige tiden og intervjuguidens omfang ble det besluttet å begrense utvalget til tre lærere. Dette antallet er også anbefalt for et studentprosjekt hos Brinkmann og Tanggaard (2012). Da alle de fire som hadde svart positivt var kvinner ved skoler øst i Oslo eller Lillestrøm, falt valget på de tre som ikke var tidligere bekjente av forsker. Begrunnelsen for dette var at en slik forbindelse ble ansett å innebære en viss risiko for å tilføre dataene elementer av personlig hensyntagen. Utvalget ble altså bestemt hovedsakelig ved «convenience sampling», men med et element av «purposeful sampling» (Maxwell, 2005). Studiens endelige utvalg besto dermed av tre lærere som underviser i ungdomsskolen. To av dem underviste i RLE semesteret 2013-2014, mens en har undervist i dette faget inntil nylig. To av informantene jobber på ulike skoler på østkanten i Oslo, mens en jobber ved en skole i Lillestrøm. Alle tre er kvinner. De har varierende fartstid i skolen, og det er et spenn i alder.

3.3 Intervjusetting

Alle intervjuene ble gjort på formiddagen på skolene der informantene jobber. Settingen var altså relativt profesjonell. Dette ble valgt hovedsakelig fordi dette var mest beleilig for informantene, men også fordi dette er deres profesjonelle kontekst. Da studien er rettet mot deres forståelse og praksis *som lærere*, virket dette som en god løsning. Det virker også naturlig å anta at dette er en setting informantene er komfortable i, hvilket kan tenkes å gi mer formålstjenlige data. Intervjuene ble gjennomført i perioden januar/februar 2014.

3.4 Lydopptak og anonymisering

Det ble brukt diktafon for å gjøre lydopptak av intervjuene. Det ble også utført et prøveintervju der et av målene var å teste teknikken. Intervjuene ble så transkribert i løpet av få uker. Lydopptakene ble ikke lagret på noen PC, slettet etter transkribering, og i transkripsjonen og den endelige studien er informantene, og skolene de jobber på, blitt anonymisert. Informantene ble på forhånd informert om at det ville bli gjort lydopptak, hvordan den innhentede informasjonen ville bli behandlet, og hvordan anonymiseringen ville foregå. Før intervjuet skrev samtlige under på en samtykkeerklæring der denne informasjonen ble gitt. Dette dokumentet er vedlagt (vedlegg 6.3). Studien har blitt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD], da spørsmålene som stilles kan tolkes dithen at de samler inn informasjon om informantenes politiske, filosofiske eller religiøse oppfatning, hvilket regnes som sensitive personopplysninger. NSD konkluderte med at den beskrevne

metoden for sikring av dataene var tilstrekkelig til at de kunne tilrå at prosjektet ble gjennomført.

3.5 Transkribering

Lydopptakene fra diktafonen ble transkribert av forsker ved flere gangers gjennomhøring. Etter en siste kontrollsjekk ble disse så slettet. Navnene som blir brukt for å referere til de ulike informantene, Ine, Sofie og Kari, er pseudonymer. Siden lydopptakene ble slettet, og transkripsjonene er anonymisert, eksisterer det dermed ingen personidentifiserende linker mellom informant og intervju, annet enn forskerens kjennskap. Selv om, for eksempel, e-mail korrespondanse skulle bli hacket ville det være umulig å koble en spesifikk informant med et spesifikt transkribert intervju. Transkriberingen søkte ordrett å nedtegne det som ble sagt. Dette inkluderer ord som ble gjentatt, og fyllord som «på en måte», «liksom», etc. Pauser ble markert med «...». Her ble det dog brukt noe skjønn, da plasseringen av komma, punktum og pauser i en muntlig situasjon innebærer en form for tolkning (Kvale & Brinkmann, 2012). Enkelte steder ble latter markert med «(latter)» for å få frem at det som ble sagt nok bør forstås som humor, og dermed ikke nødvendigvis representerer informantens faktiske mening.

3.6 Analysemetode

Dataanalysemetoden som ble brukt er delvis basert på analytisk induksjon. Denne prosessen innebærer følgende: «a) dataene skannes for å generere kategorier av fenomener, b) forhold mellom disse kategoriene utforskes, c) arbeidstypologier og sammendrag skrives på grunnlag av innsamlede data d) disse blir så foredlet ved nye case'r og ny analyse e) negative og avvikende case'r søkes for å modifisere, forstørre eller begrense den originale forklaringen/teorien» (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 557).⁸ Denne studien avvek imidlertid noe fra dette skjemaet. For det første ble konstruksjonen av analytiske kategorier påbegynt før intervjuene ble gjort. Noen av kategoriene var gitt på forhånd, og det kan derfor ikke sies at alle kategoriene stammer direkte fra datamaterialet som i a). For det andre gir ikke studiens omfang mulighet til å samle inn nye data som beskrevet i punkt d) og e). Her måtte denne studien nøye seg med å gjøre den sekundære analysen og se etter avvikende case'r ved å se på det allerede innsamlede materialet på nytt.

⁸Min oversettelse

Analysen ble gjort på frasenivå og setningsnivå. Ordnivå ble valgt bort fordi dette er mest egnet når man skal se på de lingvistiske sidene ved et datamateriale. Da denne studien ser på innhold, fremfor form eller funksjon, er dette detaljnivået unødvendig (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Denne studiens objekt er informantenes tolking, og forståelse, av relativt kompliserte og mangetydige konsepter og begreper. Dermed hendte det av og til at flere tanker ble uttrykt i én setning, eller at én tanke tok flere setninger å uttrykke. Det transkriberte materialet ble oppdelt i slike semantiske enheter, hvor en enhet kan bestå av flere setninger i noen tilfeller, mens én enkelt setning kan inneholde mange enheter i andre tilfeller. Relevans for studien var også en faktor, slik at kun uttalelser som ble ansett å være relevante for studiens problemstilling fikk egne enheter. Disse enhetene ble så kodet, hvilket innebærer at de fikk ett eller flere stikkord som gir en kort beskrivelse av deres relevante innhold sett fra forskerens synspunkt. Hvorvidt kodingen skjedde på frase- eller setningsnivå var dermed avhengig av dataenes semantiske innhold. Kodene ble konstruert, utviklet og foredlet underveis i analysen. Denne tilnærmingen kalles datastyrt koding, og er vanlig i «grounded theory» (Kvale & Brinkmann, 2012).

Kategoriene som ble brukt ble delvis gitt i intervjuguiden. Med dette menes at spørsmålene som stilles, allerede innebærer en slags organisering av datamaterialet. For det første retter den seg mot ulike begreper: respekt, holdning og allmenndannelse. For det andre gir den ulike typer informasjon: eksempler og definisjoner. For det tredje gir intervjuguiden også andre relevante inndelinger, som skillet mellom hvordan læreplanen brukes som grunnlag for undervisningen og hvordan den brukes som grunnlag for å gi vurdering. Den opprinnelige tanken var å bruke de tre begrepene og de fire andre overkategoriene til å skape tolv subkategorier, som for eksempel «Respekt - undervisning», «Holdning – definisjon» og «Allmenndannelse – vurdering». Dette er forsøkt visualisert i den følgende tabellen, hvor hver subkategori er markert med en «x»:

| | Eksempel | Definisjon | Praksis | |
|-----------------|----------|------------|--------------|-----------|
| | | | Undervisning | Vurdering |
| Respekt | x | x | x | x |
| Holdning | x | x | x | x |
| Allmenndannelse | x | x | x | x |

Det sies at ingen slagplan overlever møtet med fienden. Det samme kan sies om forhåndsgenererte kategorier ved bruk av kvalitativ metode. I møtet med dataene viste det seg for det første at kategoriene «eksempel» og «definisjon» ble nærmest umulig å skille fra

hverandre i praksis. Det ble derfor besluttet å slå sammen disse kategoriene. Det som ble sagt om undervisning og vurdering i forbindelse med begrepene holdning og allmenndannelse, viste seg å ligge tett på eksemplene og definisjonene. Det ble derfor besluttet å benytte «holdning» og «allmenndannelse» som egne kategorier, uten underkategorier. Da det viste seg å være mye overlapp mellom kategoriene «respekt – undervisning» og «holdning – undervisning» ble det besluttet å inkorporere dataene fra den første i den nye kategorien «holdning». Nye kategorier kom til: Kategorien «vurdering» ble delt i to: «undervisvurdering» og «sluttvurdering». Da det viste seg at informantene fant en del overlapp mellom «respekt» og «holdning» omfatter vurderingskategoriene begge disse begrepene. Kategorien «respekt – for hva?» kom til, knyttet til diskusjoner og uenighet rundt hva læreplanen faktisk krever respekt for. Begrepet respekt ble forstått noe annerledes som generelt begrep enn når det opptrer i kompetansemålene. «Respekt – kompetansemål» ble derfor skilt ut som egen kategori. Sammenhengen mellom respekt, og kunnskap eller forståelse viste seg å være et gjennomgående tema. Dette fikk dermed sin egen kategori. Noen av kategoriene var altså gitt på forhånd, mens andre ble til i møtet med datamaterialet. De endelige kategoriene for dataanalysen ble som følger:

| |
|----------------------------|
| Respekt – definisjon |
| Respekt – for hva? |
| Respekt i kompetansemålene |
| Respekt og forståelse |
| Undervisvurdering |
| Sluttvurdering |
| Holdning |
| Allmenndannelse |

I og med at noen av kategoriene var gitt på forhånd, mens andre kom til underveis, kan dataanalysemetoden best forstås som en kombinasjon av «grounded theory» og en konseptorientert tilnærming (Cohen, Manion & Morrison, 2011). «Grounded theory» innebærer at kategoriene og kodene kommer fra dataene. Styrken ved dette er at dataene får snakke for seg selv, interessante momenter kan inkluderes selv om de ikke passer inn i en eksisterende kategori, og det er liten grunn til å tilpasse dataene til kategoriene. En konseptorientert tilnærming innebærer at kategoriene er formet på forhånd. Styrken her er at man kan begynne å planlegge og samle teori til analysen allerede før dataene er innsamlet, og man unngår at analysen blir ufokusert.

3.7 Pålitelighet i intervjuer

Pålitelighet eller reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning er omdiskutert. Reliabilitet sier noe om hvor konsistente og troverdig forskningsresultatene er, mens validitet omhandler i hvilken grad en metode måler det den er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2012). I kvalitativ forskning er det en klar sammenheng mellom disse, og i det følgende vil jeg referere til potensielle svakheter ved studiens validitet og reliabilitet som trusler mot påliteligheten.

Den største trusselen mot påliteligheten i intervjuene som er gjort i forbindelse med denne studien er forskerens og informantenes forutinntatthet (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 204).⁹ Forutinntatthet er definert som «en systematisk eller varig tendens til å gjøre feil i den samme retningen, det vil si å overdrive eller undervurdere den faktiske verdien av en attributt» (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 204).¹⁰ Forutinntatthet kan påvirke resultatene allerede før intervjuene blir gjort, for eksempel ved å komme til uttrykk i ledende spørsmål i intervjuguiden. For å redusere denne trusselen ble intervjuguiden utviklet i samarbeid med Mari Elden Jensen, en annen forsker med en lignende problemstilling. Den ble også diskutert med masterveilederne, og pilotert som beskrevet ovenfor. Dette førte til at noen spørsmål ble endret, mens det i andre tilfeller ble besluttet å la spørsmålet stå, men å kommentere dets ledende karakter i analysen eller drøftingen. Intervjuguiden er også vedlagt. Eventuell forutinntatthet må dermed være felles for fire personer, og leseren har muligheten til å gjøre seg opp sin egen mening om hvorvidt intervjuguiden inneholder elementer som svekker påliteligheten til studiens funn og konklusjoner.

Når så intervjuene kommer i gang kan dataene bli misvisende ved at informanten og forskeren misforstår hverandre. For eksempel kan uklarhet rundt en spørsmålsformulering føre til at informanten og forskeren er uenige om hva informanten egentlig svarer på. Arbeidet som ble lagt ned i en god intervjuguide med klare spørsmål, vil bidra til å redusere trusler mot påliteligheten også i denne fasen av studien, gitt at forskeren følger intervjuguiden. Dette ble i stor grad gjort. Oppfølgingsspørsmål ble også brukt for å forsøke å få et klarere inntrykk av informantens tolkning og forståelse.

En annen faktor kan være at informantene føler et sosialt press til gi visse svar (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Denne trusselen ble redusert ved å foreta intervjuene i enerom, samt gi informasjon om anonymisering av data, slik at informantene ikke trengte å føle noen frykt for at deres svar kan føre til negative sosiale eller profesjonelle konsekvenser.

⁹«Bias» - min oversettelse

¹⁰Min oversettelse

Forskerens tilstedeværelse gjør imidlertid at svarene ikke er helt anonyme. Intervjusituasjonen er en sosial situasjon, og intervjueren selv kan utøve et visst sosialt press. I denne studien ble denne trusselen forsøkt redusert ved for det første å sikre at intervjuguiden var så lite konfronterende som mulig. For det andre var også forskeren bevisst på å ha en ikke-konfronterende holdning under intervjuet, hvilket inkluderer kroppsspråk, tonefall og ordlegging ved oppfølgingsspørsmål.

En ytterligere trussel mot påliteligheten til denne studiens konklusjoner er muligheten for at intervjuet er med på å forme informantenes tolkning av læreplanens holdningsdannende elementer. Dette ble forsøkt kontrollert for ved å spørre informantene om de hadde endret oppfatning av kjernebegrepene underveis i studien. Her var svarene negative, men informantene mente at de kanskje hadde fått nyansert, eller blitt mindre sikre i, sine oppfatninger.

Lydopptakenes kvalitet kan også true påliteligheten. Lydopptakene fra intervjuene hadde elementer av bakgrunnsstøy, mumling og avbrytelser. Dette ble forsøkt løst ved å høre gjennom opptakene flere ganger under transkripsjon og ved å senke tempoet. Noen få steder ble det imidlertid nødvendig å tolke hva som ble sagt, basert på konteksten. Disse stedene er imidlertid markert i den endelige transkripsjonen, og blir påpekt i analysen der dette er relevant.

En siste trussel mot dataenes pålitelighet kommer så i tolkningen transkribering innebærer (Kvale & Brinkmann, 2012). Plassering av komma og punktum kan avgjøre betydningen av utsagn (Nå skal vi spise, bestemor / nå skal vi spise bestemor). I og med at dataene på dette tidspunktet var blitt anonymisert har forskeren forhørt seg med kolleger og veiledere i situasjoner der dataene var flertydige. Dermed er muligheten for tendensiøse tolkninger redusert. I tillegg er det valgt å ta med relativt lange utdrag fra transkripsjonen i analysen. Dette øker påliteligheten ved at leseren får mulighet til å etterprøve studiens konklusjoner, og å gjøre seg opp sin egen mening om dataene.

3.8 Begrensninger

Metoden fører imidlertid til at datamaterialet har visse begrensninger. For det første gir ikke metoden noen mulighet til å svare på hvordan lærere rent faktisk gir undervisning knyttet til begrepene fra læreplanen. Ved intervju får forskeren kun tilgang til lærernes eget inntrykk av egen undervisning, ikke den faktiske undervisningen. Denne undersøkelsens intervjuer kan

altså bare si noe om hva lærerne hevder om egen implementering av læreplanen. Lærernes inntrykk av egen praksis stemmer ikke nødvendigvis overens med elevenes eller en upartisk observatørs. Det er fullt mulig at observasjon av undervisning, eller intervju med elevene, ville gitt andre resultater på dette området.

Da studien er kvalitativ har den et meget begrenset utvalg. Dette innebærer at resultatene ikke er generaliserbare til lærerpopulasjonen som helhet. Skjevheten i utvalget, for eksempel at alle er kvinner eller at alle jobber på østkantskoler, kan ha gjort at enkelte aspekter ikke er kommet med. Dette var imidlertid umulig å unngå uten å gjøre en større kvantitativ studie, hvilket oppgavens omfang ikke tillot.

En siste begrensning ved semi-strukturerte intervjuer er at de ikke nødvendigvis er reproduserbare. En annen forsker kunne for eksempel stilt andre oppfølgingsspørsmål, og dermed fått andre resultater, selv om informantene og intervjuguiden var den samme. Det er heller ikke sikkert at informantene ville svart likt hvis de ble intervjuet om et år, selv om samme forsker stilte nøyaktig de samme spørsmålene.

3.9 Etske betraktninger

Det var særlig tre faser av denne studien hvor det måtte gjøres etiske betraktninger. Først gjaldt dette i designet av intervjuguiden: Hvor konfronterende skal spørsmålene være? Vil én formulering gi riktigere data enn en annen? I intervjusituasjonen kan noen av de samme problemstillingene oppstå. Hvor kritiske oppfølgingsspørsmål skal man stille? Vil skarpere spørsmål gi mer nyttige data på bekostning av informantens selvfølelse? I dataanalysen kan det være fristende å tolke dataene i en retning som skaper interessante funn, på bekostning av den sannsynlige, faktiske intensjonen.

En konkretisering av dette finnes i Kvale og Brinkmann (2012). Her nevner de fire punkter som forskeren må vurdere.

Det første er informert samtykke. Som sagt mottok informantene en samtykkeerklæring som de skrev under på. Denne beskrev studiens formål, hva deltakelse innebærer, hvordan informasjonen om dem og dataene fra intervjuet vil bli behandlet, samt at deltakelse er frivillig. Denne er vedlagt (vedlegg 6.3).

Det andre punktet er konfidensialitet. Dette innebærer hovedsakelig at deltakerne i studien ikke skal kunne identifiseres. Dette ble sikret ved anonymisering, som beskrevet i delkapittel 3.5.

Det tredje punktet er konsekvenser. De potensielle, negative konsekvensene er som sagt minimert ved anonymisering. Dette sikrer at selv om informantene skulle avsløre noe de angrer på, så vil ikke dette kunne spores tilbake til dem. I tillegg nevner samtykkeerklæring at informantene har mulighet til å trekke seg når de måtte ønske.

Det siste punktet Kvale og Brinkmann nevner er forskerens rolle. I intervjuet er forskeren forskningsredskapet. Dermed er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som samles. Prosedyrene for å sikre sannhet som et etisk mål er stort sett de samme som for å sikre den som epistemisk mål. En transparent prosess, at konklusjonene i så stor grad som mulig er gjort etterprøvbare ved at grunnlaget deres er gjort eksplisitt i analysen, reduserer muligheten for å fremstille dataene uriktig.

Det gjennomgående temaet i disse punktene er tillit. Samtykkeerklæringen er også en tillitserklæring. Intervjuobjektene stoler på at intervjueren vil holde deres identitet hemmelig, beskytte dem fra negative konsekvenser, og fremstille deres uttalelser på en riktig og forsvarlig måte.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg se på informantenes forståelse av begrepet respekt slik det brukes i læreplanen i RLE, og hvordan de gir vurdering i de kompetansemålene som refererer til elevenes evne til vise respekt. Dette kapittelet vil referere til de nummererte setningene fra læreplanen som ble brukt under intervjuene, og som kan finnes i vedlegg 6.2. For enkelhets skyld vil jeg gjenta dem der det blir relevant.

Sitatene som er presentert her er forholdsvis ubehandlet. Jeg har imidlertid fjernet noen ord og fraser som «da», «jo» og «på en måte» der jeg mener at disse ikke tilfører setningen noe. Dette innebærer et element av skjønn, for eksempel kan «på en måte» brukes både som fyllord og for å signalisere usikkerhet, eller myke opp en påstand. Klammer er brukt for å gi informasjon fra kontekst som er fjernet. Dette kan innebære å erstatte henvisningsord med det som henvises til, å parafrasere lengre fraser for å skape flyt, eller for å sette inn ord som blir borte i en muntlig situasjon. «...» signaliserer pauser, mens «[...]» er brukt for å signalisere at ord eller setninger er tatt vekk. Gjentatte ord er også forsøkt fjernet. Der informantens navn er nevnt flere ganger i samme sitat signaliserer dette at jeg har stilt nye spørsmål mellom de to sitatene.

Jeg vil begynne med å nærme meg informantenes forståelse av respektbegrepet ved å se på eksemplene de kommer med, og hva de legger i begrepet når det brukes generelt, slik som i læreplanens formålsdel. Jeg vil så fokusere på hvordan lærerne tolker begrepet når det opptrer i kompetansemålene. Dernest vil jeg se på hva mine informanter mener er sammenhengen mellom respekt og forståelse. Analysen vil etter dette rette seg mot lærernes forståelse av respektens objekt: det læreplanen sier elevene skal ha respekt *for*. Her er det to kategorier: de som er nevnt i kompetansemålene og de som er nevnt i formålsdelen. Jeg vil så se på hvordan informantene sier de gir vurdering i kompetansemålene, både vurderingsteknisk og kjennetegn på måloppnåelse. Jeg har deretter valgt å bruke et delkapittel på å ta for meg hvorvidt de tar elevenes evne til å vise respekt med i den endelige karakteren, og hvilke tanker de gjør seg rundt dette. Informantene mener at respekt er en holdning, og etter dette vil jeg derfor undersøke hvordan de forstår holdningsbegrepet slik det brukes i læreplanen. De ser også en forbindelse mellom respekt, holdning og allmenndannelse, så det siste delkapittelet før oppsummeringen vil se nærmere på informantenes forståelse av dette begrepet, og hvordan de forsøker å sette dette idealet ut i praksis. Analysekapittelet vil avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene.

4.1 Respekt – definisjon

Hoveddelen av denne studien vil dreie seg om informantenes forståelse av begrepet respekt, slik det brukes i kompetansemålene i læreplanen i RLE. Intervjuguidens første spørsmål er: «kan du gi meg et eksempel på en situasjon der en elev du har hatt demonstrerte respekt?» Eksempelene som gis er varierte. Ine kommer ikke på noe konkret eksempel. Sofie trekker frem en episode hvor en elev bruker stygt språk:

Sofie: *[I] forrige uke så var det en elev som sier: «fy faen, de jævla fittene». For det er sånn han prater. Og når jeg ser på ham, og han automatisk: «unnskyld, det var ikke meningen.»*

Kari trekker frem en undervisningssituasjon:

Kari: *Vi hadde prøve-muntlig nå rett etter jul. Hvor elevene skulle [...] sammenligne to religioner. [...] Og da var det en elev som sammenlignet, islam og jødedommen. Og i selve presentasjonen var ganske bastant på en del punkter. Blant annet sa det her med at alle [...] muslimske jenter bruker hijab. Hvor jeg da snakker en del med henne i ettertid, i selve dialog-delen, som de jo får karakter på [...]. Og så sier jeg: «ja, når du sier dette her, er det sånn at du mener det?» Hun er jo selv muslim og brukte ikke hijab, så som jeg sier: «du sier én ting, mener du det sånn?» Og da tror jeg det gikk opp et lys for henne. At det «oi, jeg kan jo ikke være så bastant på en del punkter».*
Sigmund: *Nøyaktig hva ved den situasjonen tenker du at demonstrerer respekt? Hva er liksom respekt-delen av den situasjonen?*

Kari: *Jeg tenker at å få henne til å forstå det med at man ikke setter ting i bås. Det synes jeg handler veldig mye om respekt. Å få henne til å forstå at hvis du sier at: sånn er det hvis du er muslim, sånn er det hvis du er jøde, sånn er det når du er kristen, så viser du ikke respekt og toleranse ovenfor andre religioner.*

Disse tre ulike svarene på spørsmålet demonstrerer hvor vidt respektbegrepet oppfattes av informantene. Hva betyr det at Ine ikke kommer på noe eksempel? Er respekt veldig teoretisk, og dermed vanskelig å se for seg i den praktiske virkelighet?

Sofie trekker frem en konkret mellommenneskelig situasjon, hvor respekt innebærer å vise at man kan skolens regler. Eleven utviser respekt ved å anerkjenne regelbruddet og unnskyldte seg overfor den regelgivende institusjonens representant: læreren. Det kan virke som om objektet for elevens utbrudd, personene som blir omtalt med skjellsord, ikke er i fokus i denne situasjonen. Det er i forholdet mellom eleven, læreren og reglene respekten skjer.

I Karis eksempel består respekten i å ikke generalisere, et tema som går igjen i fleres

forståelse av respektbegrepet. Et interessant aspekt ved dette eksempelet er den tette koblingen mellom kunnskap og respekt. Å hevde at alle muslimske jenter bruker hijab kan forstås som en mangel på kunnskap, men her trekker Kari det frem som et eksempel på mangel på respekt.

Studien forsøker så å nærme seg objektet fra en annen kant. Informantene ble bedt om å gi eksempler på manglende respekt.

Ine: *Vedkommende får beskjed om å ta frem bøkene, men i stedet setter seg rett ned og saboterer, da er det å ikke vise respekt.*

Ine: *Jeg vet ikke om du er ute etter at jeg skal forvente at de skal vise respekt ved å reise seg opp eller noe sånt noe, for det er mer sånn tillærte fakter. Men [respekt er] mer det å behandle alle mennesker som seg selv.*

I håp om å få mer konkrete svar forsøkte jeg å spisse spørsmålet noe. Sofie og Kari ble derfor spurt «Har du noen gang opplevd at/har du en konkret episode hvor en elev gjorde noe *du* ikke kunne respektere?» Her trekker Sofie frem en undervisningssituasjon der klassen hadde om holocaust:

Sofie: *Vi hadde om holocaust, jødeforfølgelse. Hvor da en elev som rekker opp hånden, og reiser seg faktisk opp, og sier det at «men, konsentrasjonsleirer og sånn, det er jo bare oppspinn, det har jo aldri skjedd. Det vet jo alle. Hitler han var jo egentlig en helt.»*

Kari kommer ikke på noe konkret eksempel.

De negative eksemplene speiler altså de positive. Ine trekker frem det å følge regler og å utvise respekt overfor den regelgivende institusjonens representant. Ines siste eksempel introduserer også et skille mellom genuin og påtatt respekt. Påtatt respekt innebærer «tillærte fakter», for eksempel å reise seg for læreren. Dette anser Ine for kun å være perifert, hvis i det hele tatt, tilknyttet respektbegrepet. Det hun trekker frem som nærmere kjernen, er å behandle alle mennesker som seg selv. Å reise seg for læreren, og å finne frem bøkene når man blir bedt om det, er begge eksempler på oppførsel. Den ekte respekten, å behandle alle som seg selv, krever mer refleksjon. Det virker dermed som om Ine mener at det mentale eller det kognitive er en essensiell del av det å ha respekt. Det er også interessant å se at Ine innledningsvis kommer med en respektdefinisjon som speiler den gyldne regel: å vise respekt er å behandle alle mennesker som seg selv.

Sofies eksempel er så sjokkerende at det kan være vanskelig å gripe det an. De fleste

vil vel være enige i at holocaustfornektelse er respektløst, men hva består den manglende respekten i? Holocaust er et faktum, men manglende kjennskap til andre fakta oppleves sjelden like respektløst. Er det fornektelsen av skolens kunnskap som er problemet? At eleven bryter med skolens forventninger ved å nekte å ta til seg kunnskapen? Er det respektløst overfor ofrene å nekte å anerkjenne lidelsene de ble utsatt for? Ingen av dem var til stede i timen, så deres følelser ble etter all sannsynlighet ikke berørt av denne episoden. Eksempelet demonstrerer i hvert fall at det finnes påstander som Sofie selv mener hun ikke kan respektere.

Informantene ble også bedt om å forsøke å gi sin definisjon av respekt i noen få setninger. Her er Ine og Karis definisjoner:

Ine: *[Respekt] er en holdning [...] som innebærer at du aksepterer at denne personens meninger og holdninger er like [eksistensberettigede] som dine egne. Og fortjener å bli møtt med respekt på samme måte som du selv forventer at du og dine holdninger skal bli.*

Kari: *[Respekt innebærer] at [...] det er greit å være forskjellige. At det er greit å ha ulik tro, at det er greit å ha ulike syn på livet, på ting, altså, på mennesker.*

Ine mener her at respekt er en holdning, en tolkning alle mine informanter synes å dele. Dette styrker dermed Asheims plass i drøftingens teorigrunnlag. Ines definisjon vektlegger empati, evne til å sette seg inn i andres situasjon, og et grunnleggende likhetsprinsipp. Kari trekker frem mye av det samme, men hun bruker ikke subjektet som utgangspunkt for likebehandlingen. Frasen «det er greit» gjør hennes definisjon en del vagere eller svakere enn Ines.

Noe som helt klart kommer frem i intervjuene er at respektbegrepet oppleves mangfoldig. Informantenes forsøker å nærme seg begrepet ved å beskrive respekt som alt fra alminnelig høflighet eller folkeskikk, en slags borgfred, vennlighet, å reise seg for læreren, til å kunne uttrykke uenighet på en rolig og hyggelig måte, å kunne snakke om noe uten å dømme, og å ha en åpen holdning.

Informantene synes å være enige om at respekt er en holdning. Denne holdningen skiller seg fra andre lignende holdninger som aksept og toleranse, noe som ble tydelig når de ble spurt om forholdet mellom disse:

Sigmund: *Er det det samme å respektere og å tolerere?*

Ine: *Jeg tror å respektere er litt mer aksepterende enn å tolerere. For når jeg tolererer noe så liker jeg det ikke, men jeg godtar det. Men når jeg respekterer noe så har jeg godtatt at vi er likeverdige. Jeg kan godt tolerere at du er det og det. Det betyr ikke at*

jeg synes at du er like bra som meg. Men respekterer jeg det så [...] betrakter jeg den andre personen som likeverdig med meg.

Sigmund: *Er det det samme å tolerere noe som å respektere noe? [...]*

Sofie: *Tolerere er jo nesten litt sånn negativt ladet i forhold til respekt. Å tolerere [...] er jo bare å tenke at «ja, det er greit at du er der, bare ikke kom noe nærmere» [...]. Jeg tolerer at min sønn sitter og lugger meg, fordi at han er to år gammel og ikke vet bedre.*

Sigmund: *Hva tenker du er forholdet mellom aksept og respekt?*

Kari: *Altså, jeg respekterer deg for den du er, selv om vi tenker veldig ulikt. Akseptere [...], da innfinner du deg med at sånn er det bare. Det er ikke noe jeg kan gjøre noe med. Det er ikke noe jeg kan argumentere for og i mot. Respektere [innebærer] mer en: «Det er greit at vi er ulike. Vi kan godt diskutere det her, og jeg respekterer deg for det du står for, så lenge du respekterer meg tilbake».*

Sigmund: *Tenker du at respekt er dypere enn aksept?*

Kari: *Ja. Aksept blir mer sånn: «Sånn er det bare.» Altså, for eksempel, «jeg er ungdom, jeg må bare akseptere mine foreldres ønsker om at jeg skal være inne kl 10». Respektere går dypere.*

Denne kontrasten med begrepene aksept og toleranse bidrar til å få klarere frem hvordan lærerne forstår begrepet respekt: Respekt er i utgangspunktet ikke overfladisk. Det å ha respekt for et annet menneske innebærer at man anerkjenner den andre som likeverdig med en selv. Sofies eksempel får frem at mens toleranse kan være nedlatende og paternalistisk innebærer respekt at man anerkjenner den andre som et ansvarlig menneske. Respekt innebærer også at man lar seg engasjere. Mens aksept kan innebære et passivt skuldertrekk, krever respekt en evne til empatisk å sette seg inn i hvorfor andre synes noe er viktig.

Respektbegrepet avgrenses altså fra visse aspekter ved begrepene aksept og toleranse. I tillegg definerer informantene begrepet ved å beskrive hva respekt *ikke* er: en slags definisjon via eliminasjon. Ikke overraskende mener informantene at respekt er uforenelig med personangrep og mobbing. De kontrasterer også begrepet med å dømme, generalisere, være bastant, og å skjære alle over en kam. Å vise respekt overfor andre religioner identifiseres med å anerkjenne mangfoldet innad i disse, og å forsøke å forstå dem på deres egne premisser fremfor å ta utgangspunkt i sin egen religion. Den kanskje mest overraskende negative definisjonen kom fra Ine. Hun setter respekt opp mot holdningene ærlighet og åpenhet: respekt knyttes til høflighet, og innebærer dermed at man ikke kan være hundre prosent ærlig i alle situasjoner.

Ine: *Det er jo grenser for hvor brutalt ærlig du skal være. Og skal du vise respekt, så kan du ikke være hundre prosent ærlig. Så ærlighet er en god verdi, men ikke i enhver sammenheng.*

Både Ine og Kari nevner nøytralitet som en viktig del av egenskapen respekt i RLE-fagets kontekst. Evnen til å være fordomsfri og å ikke ta side, trekkes frem i forbindelse med vurdering, hvor den forstås som et uttrykk for at eleven har nådd de kompetansemålene som krever at de skal kunne vise respekt. Eksempelet disse to informantene bruker er at når elevene holder foredrag om religioner skal det ikke merkes hva deres syn er, eller hvorvidt de tilhører den aktuelle religionen eller ikke. Ved oppfølgingsspørsmål nyanserer de imidlertid denne koblingen. Når de blir spurt om respekt innebærer nøytralitet avviser Kari dette regelrett: *Jeg tenker at respekt er mer en forståelse og en respekt for at vi er forskjellige. Så man er ikke nøytral [...]. Jeg tenker at det er lov å være uenig [...]. Så nøytral, nei, det vil jeg ikke si.* Ine mener at nøytralitet er en del av det å vise respekt, men ikke å ha respekt for. Vi kan dermed si at hun tenker at nøytralitet er en del av respektbegrepet slik det brukes i kompetansemålene, men ikke slik det brukes i formålet. Hun sier imidlertid senere at hun tolker respektbegrepet likt i disse to kontekstene.

4.2 Respekt i kompetansemålene

Respekt har så langt blitt beskrevet på to måter: For det første innebærer respekt en type oppførsel, gjerne relatert til regler. For det andre innebærer respekt et element av kunnskap, empati og tilslutning til prinsipper som at alle er like mye verdt. Mine informanter opplever at dette dype aspektet blir noe svekket når begrepet opptrer i kompetansemålene (setning 4 og 5 i vedlegg 6.2), da disse kun krever at eleven skal kunne *vise* respekt. Mine informanter mener at dette svekker den mentale komponenten, og delvis reduserer respektbegrepet til handlinger og ytringer. I det følgende er det også tatt med sitater fra andre steder i intervjuet hvor atferdsaspektet er vektlagt.

Sigmund: *I setning fire og fem så står det at elevene skal vise respekt. Ville det endret betydning hvis det sto at de skulle ha respekt? [...]*

Ine: *Du kan si at [alle «faker»¹¹ respekt] til en viss grad, sånn mennesker i mellom. Så du er ikke brutalt ærlig i forhold til alt og alle. Når du viser respekt, så [kan det] godt hende du later som at du respekterer, men uansett, det er en slags borgfred [...]. Og det er vel egentlig det [læreplanforfatterne] er ute etter.*

Sofie: *Respekt kan være veldig mange ting. Det kan være måter man snakker på, ting man gjør som viser respekt, helt sånn enkel respekt i hverdagen, at man reiser seg når læreren kommer inn. For å vise at det har kommet en voksen person inn [...]. Men dere*

¹¹Slang. Fra engelsk «to fake» - å forfalske. Uttales «feike»

gjør ikke det fordi dere er redd meg. Men fordi at det er rutine, det gjør man. Og det er et tegn på respekt.

Sofie: *Hvis man skal vise evne til dialog om religion og vise respekt, så må det jo være en del refleksjon, ikke sant? I forhold til det å kunne vise respekt, ikke bare oppgulp fra boken. Jeg synes det har litt med at [elevene] viser at de kan tenke litt selv, at de kan gjøre om til egne ord, fordi at da har du forstått det. Det at du [som lærer] kjenner igjen alt du har sagt. Hvis du [spør dem]: «Ja, men hva mener du med det?» «Ja, men du sa jo det.» Så det er ikke [å] prøve å prakke på dem egne meninger, men få dem til å komme i en prosess sånn at de klarer å danne sine egne meninger. Og da komme med utsagn som viser respekt.*

Sigmund: *Ja, skal vi se. Er det greit, i følge dette kompetansemålet her, at en elev synes det er dumt eller idiotisk å tro på helbredelse ved forbønn?*

Kari: *Nei, jeg tenker at så lenge man holder det for seg selv, at du ikke ytrer det og ser ned på [noen]. Så tenker jeg at da viser du jo respekt. Altså, det er mye her i livet som man kan være uenig i. Og det er greit. Men så lenge man ikke uttrykker det ovenfor noen som du kanskje vet føler det på den måten da. Eller har den troen.*

Kari: *Å vise respekt gjør du ved å bli med i kirken, eller bli med i moskeen, eller være med på [...] meditasjon. Da viser du respekt. Om du ikke tror på det, om du ikke har respekt for det og tenker det her er helt idiotisk, så tenker jeg.. Så er det greit, men du er med på det, [...] og du gir det et forsøk. Så hadde det stått «ha respekt for», ja da... Det ville jo endret hele kompetansemålet.*

I følge denne studiens informanter svekker bruken av formuleringen *vise respekt* begrepets dype etiske karakter. Man kan mene, tenke eller føle hva man vil så lenge dette ikke fører til respektløs oppførsel. Det som etterspørres i kompetansemålene forstår informantene som en mer overfladisk versjon av respekt. Denne «tynne» respekten er kanskje et mer realistisk kompetansemål, og har kanskje større umiddelbar samfunnsnytte. Kanskje er det dette som ligger i uttrykket «borgfred» når Ine bruker dette for å beskrive respekt.

Ine skiller mellom respekt som «opphøyet verdi» og «grunnleggende egenskap».¹² Det er mulig at dette skillet kan forstås som analogt til skillet mellom å *ha* og å *vise* respekt. At å *ha* respekt innebærer å gi sin tilslutning til et abstrakt prinsipp, mens å *vise* respekt kun innebærer å oppføre seg på en bestemt måte. Sofie beskriver først respekt som oppførsel. Så hevder hun at å *vise* respekt innebærer mer enn ukritisk å herme etter lærerens meninger. Respekt innebærer å tenke selv, noe som demonstreres ved å bruke egne ord for å forklare hvorfor man respekterer noe. Likevel ender hun opp med å fokusere på en type oppførsel, nemlig ytringer: For å oppfylle kompetansemålene må elevene «komme med utsagn som viser respekt».

Over brukte Ine å reise seg for læreren som eksempel på «tillærte fakter», hvilket hun

¹²«basic egenskap» - min oversettelse.

kontrasterer med ekte respekt. Interessant nok bruker Sofie det samme eksempelet for å illustrere god respekt i motsetning til fryktbasert respekt. Dette betyr enten at informantene mine er uenige om innholdet i respektbegrepet, eller det kan innebære en slags gradering av ulike former for respekt: Respektfull oppførsel motivert av mindre høyverdige mentale tilstander, som frykt eller av vane, er bedre enn ingenting. Men perfekt respekt krever oppførsel motivert i den korrekte mentale tilstanden. Et annet eksempel på dette kan vi finne hos Sofie:

Sofie: *Jeg opplever det at ungene har et litt feil forhold til ordet respekt [...]. De har veldig mye sånn at respekt skal være fryktbasert. At de skal, ja hvis de ikke slår tilbake igjen, så respekter han meg jo ikke. Da skjønner han ikke at jeg mener alvor [...]. At det er god respekt og dårlig respekt.*

Her ser man at motivasjonen forut for oppførselen får konsekvenser for respektens kvalitet. Sofies inntrykk er at elevene opererer med en gal definisjon av respekt. De ser på det som en fryktbasert reaksjon på trusler om (voldelige) konsekvenser, men Sofie mener at dette ikke er ekte respekt, eller i hvert fall at dette er dårlig respekt, i motsetning til god respekt. En del av hennes jobb som RLE-lærer blir da å lære elevene forskjellen på disse.

Sofies forsøk på en kort definisjon av respektbegrepet er som følger:

Sofie: *å kunne vise toleranse og aksept overfor de menneskene man møter i hverdagen. [...] Opptre på en inkluderende måte.*

Gitt diskusjonen rundt kontrasten mellom «å vise» og «å ha» respekt er det interessant at Sofie velger å bruke ordet *vise* i sin definisjon. At hun bruker ordene «aksept» og «toleranse» etter at disse ble benyttet i kontrast med respektbegrepet er kanskje uttrykk for en stor grad av overlapp mellom disse tre, på tross av hennes uttalelser over.

Slik mine informanter forstår respektbegrepet innebærer det som oftest en kombinasjon av mentale tilstander og oppførsel. Mindre høyverdige mentale tilstander forringer respekten. De oppfatter det imidlertid slik at i kompetansemålene er det hovedsakelig oppførselen som etterspørres.

4.3 Respekt og forståelse

Et annet aspekt ved respektbegrepet som ble brakt på bane var sammenhengen med kunnskap eller forståelse:

Sigmund: *Hva tenker du er forholdet mellom respekt og forståelse?*

Ine: *Du må jo kunne forstå noe for å kunne respektere det. Så det er jo en sammenheng sånn sett. Hvis ikke så er det egentlig bare sånn utenpå-respekt, som egentlig bare er tillært på en eller annen måte.*

Sigmund: *Går det an å forstå noe uten å respektere det?*

Ine: *Nei, det tror jeg ikke. For du kan si at ethvert livssyn eller etisk grunnlag har en eller annen slags logisk forklaring. Og har du gått til bunns slik at du forstår det så må du altså kunne vise en eller annen form for respekt. Du trenger ikke å være enig, men at du respekterer at han eller hun mener slik og sånn.*

Ine: *Jeg tror kunnskap er helt nødvendig for å utvikle gode holdninger. For å kunne ha respekt så må du ha kunnskap slik at du ser hele systemet. Du må ikke se bare den merkelige rare tingen som alle kan se at de gjør. Men du må se litt om hvorfor, bakgrunnen. Og at det er parallelt [...]. At du kan tenke sammenligninger. At du kan speile deg selv på en eller annen måte. For det tror jeg egentlig er ganske vesentlig uansett. For du har jo deg selv å gå ut i fra uansett. Og at du da kan speile dine egne verdier i det de driver med, selv om det er helt merkelig, og se noe felles. Eller at du kan si at de driver med noe som jeg har lyst til å gjøre.*

Sigmund: *Er forståelse og respekt det samme?*

Sofie: *Du kan jo ikke bare ha respekt uten å ha forståelse for hva man faktisk står og respekterer. Hvis man har om hinduisme. «ja, jeg respekterer det». «Hva innebærer hinduisme?» «nei, jeg vet ikke. Jeg skjønner ikke noen ting jeg». [...]*

Sofie: *Er ikke [respekt] en holdning basert på kunnskap da? [...] Du må jo ha litt kunnskap for å kunne vise respekt. Men respekt i seg selv kan jo være en holdning.*

Sigmund: *Vil det alltid være sånn at kunnskap fører til respekt?*

Sofie: *Nei. Det trenger ikke å være det heller. Respekt kan jo ikke bare være blankt. Du kan jo ikke bare si at «jeg respekter deg» «ja, hvorfor det?» «nei, fordi at du er voksen». Greit. Da har man en begrunnelse. Da vet du at det er derfor respekt [sic].*

Sigmund: *Hva er sammenhengen mellom forståelse og respekt?*

Kari: *Hvorfor bruker muslimske kvinner hijab? Hvis jeg leser nok litteratur så kan jeg ha en forståelse for det og vite hvorfor, og respektere grunnen til at disse ønsker å gå med det. Også selvfølgelig [ved] å snakke med kvinner som bruker det. Jeg tenker [at] hvis jeg forstår hvorfor, og jeg får en begrunnelse for noe, så respekterer man det.*

Sigmund: *Går det an å forstå noe man ikke respekterer?*

Kari: *Ja. Det tror jeg nok. Ja. Det tror jeg. Så det er ikke nødvendigvis at forstår jeg det så [...] respekterer jeg det.*

Sigmund: *Men går det an å respektere noe man ikke forstår?*

Kari: *Ja. Jeg vil jo si det [...]. Det er mye vi ikke forstår. Det er jo, altså spesielt innen religion da. Så er det jo kjempe mye vi ikke forstår, men allikevel kan respektere.*

Kari: *Det er så liten brøkdelen som man kan lære innenfor en religion. For en religion må nesten oppleves, tenker jeg. Det er det samme med språk, man kan jo sammenligne det sånn. Man kommer inn, man lytter, man skriver, man snakker, man reflekterer over*

en del ting. Men religion er så mye mer enn akkurat det. Det er jo derfor det vi bruker veldig mye videoer og sånne ting. Det er jo det å få kunnskap, men det vil jo være en overfladisk kunnskap. Det vil jo bare være det basale, det konkrete, altså ting som at man ikke skal dra alle over samme kam. Det er det man skal forstå da. At kunnskap er en ting, men holdninger er også en annen ting. Men at den kunnskapen man får er bare en smakebit av hvordan verden egentlig er, og hvordan man tenker. I forhold til de ulike religionene.

Informantene beskriver sammenhengen mellom respekt og forståelse på tre ulike måter. Ine mener at respekt innebærer forståelse, og at forståelse innebærer respekt. Disse er altså gjensidige forutsetninger for hverandre. For å gi respektbegrepet sin dype karakter er forståelse påkrevd, ellers blir det bare tillært «utenpå-respekt». Ordet utenpå henspiller på det overfladiske, på oppførsel og ytringer. Dette er altså ikke tilstrekkelig for å ha respekt, man må også ha forståelse. Hun mener videre at ekte forståelse for livssyn og religioner krever respekt. Hvis man ikke respekterer livssynet, har man egentlig ikke forstått det, man har ikke klart å skjønne livssynets indre logikk.

Sofie tenker først at en viss kjennskap til respektens objekt er nødvendig. Hvis ikke risikerer man å respektere noe som ikke finnes. Videre sier hun at respekt er en holdning basert på kunnskap. Dermed kan det virke som om hun plasserer kunnskapen utenfor holdningen, selv om hun ser en sammenheng mellom dem. Selv om kunnskap er en forutsetning for respekt, er det ikke slik at kunnskap automatisk vil føre til respekt.

Kari trekker inn kjennskap til begrunnelser og årsaker som en viktig del av forståelsen. Det kan virke som hun mener at kjennskap til religiøs argumentasjon nærmest automatisk vil lede til respekt. Når hun får konkrete oppfølgingsspørsmål om dette, blir bildet et annet. Hun mener at det både går an å forstå noe uten å respektere det, og vice versa. Religion, livssyn og etikk omfatter så mye at det er umulig for en enkelt person å ha god kjennskap til hele feltet. Respekt innebærer å forstå kunnskapens begrensninger – at den smakebiten man får i RLE-faget ikke beskriver hele bildet. Det er altså ikke kunnskapsløsheten som er respektløs i seg selv, så lenge man anerkjenner at bildet man sitter med er en forenkling av virkeligheten.

Oppsummert kan vi si at Ine mener at respekt og forståelse er gjensidige forutsetninger. Sofie mener at ekte respekt krever kunnskap, og at kunnskap kan føre til forståelse, men at denne sammenhengen ikke er nødvendig. Kari sier at respekt kan føre til en bedre forståelse, og at en bedre forståelse kan bidra til respekt, men at det ene ikke er en forutsetning for det andre, og at sammenhengene mellom dem ikke er nødvendig.

4.4 Respekt - for hva?

Respekt er en holdning, og Asheim (1997) vektlegger at holdninger er relasjonelle. Man har holdninger *til noe*. Feinberg (1973) fremhever hvordan innholdet i respektbegrepet kan konseptualiseres på ulike måter, avhengig av hva som er respektens objekt. I lys av disse teoretikernes fremtredende rolle i studiens teorigrunnlag virker det derfor fornuftig å spørre mine informanter om hvordan de forstår fenomenene som skal respekteres i følge læreplanen. Læreplanen etterspør respekt for «religiøse verdier», «menneskerettighetene», «menneskerettighetenes etiske grunnlag», «*ulike religioner og livssyn*» og «*menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder*». Begrepene i kursiv er fra kompetansemålene, og elevenes respekt for disse skal være gjenstand for vurdering. Informantenes forståelse av disse er dermed spesielt interessant, da ulike forståelser av respektens objekt vil innebære ulik forståelse av hva som skal vurderes. Hvis, for eksempel, Ine tenker at politiske ståsteder er inkludert i begrepet livssyn, mens Sofie tenker at dette ikke er tilfelle, kan dette føre til at manglende respekt for kommunisme fører til nedsatt karakter i Ines klasse, men ikke i Sofies.

4.4.1 Religioner og livssyn

I faget RLE spiller religioner og livssyn en sentral rolle. Dette er vide begreper. Alle informantene er enige om at religion omfatter de store verdensreligionene, samt mindre religiøse grupper. På et eller annet punkt mener de at religion går over i livssyn. Ine nevner new-age og prinsesse Märthas engletro som eksempler på livssyn som ikke er religioner. Hun trekker imidlertid en grense også for livssyn ved politiske overbevisninger som fascisme og anarkisme fordi «jeg synes ikke økonomi har noe med livssyn å gjøre».

Sofie er enig i denne religionsdefinisjonen, men hennes definisjon av livssyn er mye bredere: «For meg så betyr det at man skal respektere hvordan andre ønsker å leve livet sitt. Hvordan de ser på livet, rett og slett». I følge denne definisjonen vil dermed alle tenkelige filosofiske, religiøse, spirituelle og politiske verdensanskuelser være noe elevene skal vise respekt for. Sofie synes også å mene at alle har et livssyn, men hennes svar på dette spørsmålet er litt uklart. Det er som følger:

Sigmund: *Har alle et livssyn? Er alle medlemmer av et livssyn?*

Sofie: *Alle har vel et syn på livet. ... men... men... jeg synes jo... jeg har ikke tenkt... fader [utbrudd] meg, du får meg til å, til å tenke på ting som jeg ikke har tenkt på før. Å, så irriterende!... livssyn. En måte å leve livet sitt på har jo alle [...]. Man har jo et*

eget synspunkt på det. Man trenger jo ikke å ta del i noe organisert [...] for å ha et livssyn tenker jeg. Jeg tror det er litt ubevisst at man... det tenker jeg.

Sofie synes å mene at livssyn krever mindre organisasjon enn religioner. Livssyn tillegges individer, mens religioner tillegges grupper. Ines eksempler synes å implisere at hun forstår livssyn som å referere til grupper. Sofies bruk av «ubevisst» kan peke på at livssyn oppfattes som mer passivt enn religion.

Sigmund: *Hva legger du i «ulike religioner og livssyn»?*

Kari: *Jeg tenker jo alle religioner og livssyn. Altså, de som ikke har noen religion... Da tenker jeg kanskje mer på det mer... både overfladiske, holdt jeg på å si. Den kunnskapen som vi har i klasserommet, men også for hvert enkelt menneskes livssyn da. Altså, om det er en religion eller et livssyn, så... ha respekt overfor det.*

Karis svar er ikke helt lett å få grep på. Det kan virke som om hun først setter opp religioner og livssyn som to sidestilte kategorier. «Religioner» og «de som ikke har noen religion». Videre, når hun snakker om «hvert enkelt menneskes livssyn», kan det virke som om hun også tenker at livssyn er noe som tilskrives hvert enkelt individ, uavhengig av om de er religiøse eller ikke. Det kan synes som om hun tenker at begrepet livssyn har ulik betydning på gruppe- og individnivå, uten at hun nevnte noe tilsvarende skille for begrepet religion.

4.4.2 Menneskers tros- og livssynsoppfatninger

Tro- og livssynsoppfatninger nevnes også i kompetansemålene. Om disse sier mine informanter:

Ine: *Tros- og livssynsoppfatninger det har da å gjøre med: Er det en gud? Finner det en gud? Er gud god? Finnes det flere guder? Finnes det himmel? Finnes det helvete? Finnes det noe midt i mellom? Dette er tros- og livssyns-oppfatninger.*

Sofie: *[Tros- og livssynsoppfatninger er] hva de velger å tro på, og hvordan de velger å leve livet sitt.*

Kari: *[Tros- og livssynsoppfatninger er] hva man sitter igjen med inni seg selv. Etter å ha lest noe. Altså, hva er det jeg faktisk får ut av dette her? Hva er det jeg mener? Hva er det jeg verdsetter i hver enkelt religion, eller synes er interessant? Ja, det man sitter i igjen med.*

Ine synes altså å mene at tros- og livssynsoppfatninger refererer til sentrale religiøse dogmer

eller spørsmål. Det er imidlertid uklart hva dette tilfører i tillegg til «religioner og livssyn» med mindre dogmer og sentrale trosspørsmål ikke er å forstå som en del av disse begrepene. Sofies svar gjenspeiler hennes brede definisjon av begrepet livssyn, og inkluderer dermed både virkelighetsforståelse og livsførsel. Hennes fokus på levd liv er interessant da begrepene «tro» og «oppfatning» gjerne oppfattes som å ligge nærmere teori enn praksis. Karis forståelse av begrepet skiller seg litt ut. Hun ser ut til å definere begrepet fra elevenes ståsted. For henne refererer dermed *livssynsoppfatninger* til elevenes oppfatninger av det aktuelle livssynet. Respekt for tros- og livssynsoppfatninger blir da respekt for medelevenes oppfatninger av de ulike religioner og livssyn.

4.4.3 Ritualer, hellige gjenstander og steder

Alle informantene er enige om at ritualer er hva mennesker gjør, og da gjerne i forbindelse med tro. Dåp, nattverd og bønn nevnes. Kari mener at også ikke-religiøse ritualer omfattes av dette begrepet, eksempelvis Human-etisk forbunds seremonier. Sofie trekker grensen ved supportersanger i forbindelse med fotballkamper. Her har imidlertid informantene fått ulike oppfølgingsspørsmål, og det er dermed ikke slik at Karis eller Sofies posisjoner kan oppfattes som å stå i motsetning til hverandres eller Ines.

Både Ine og Sofie er enige i at hellige gjenstander og steder gjelder steder og gjenstander knyttet til religioner slik de definerte dette ovenfor, og at begrepet «hellig» ekskluderer ikke-religiøse livssyns gjenstander og steder fra denne kategorien.

4.4.4 Religiøse verdier

Religiøse verdier skal i følge læreplanen være gjenstand for respekt. Heller ikke her er det umiddelbart innlysende hva som tilføres utover «religioner og livssyn» og «tros- og livssynsoppfatninger». Mine informanter sier:

Ine: *Religiøse verdier, det vil da altså si det moral-grunnlaget som disse religionene baserer seg på. Og det kan jo fort være verdier som du personlig er veldig uenig i. Men du må akseptere at andre har de holdningene.*

Sigmund: *Har du et eksempel på en sårn situasjon?*

Ine: *Da de hadde Dignity Day i fjor, så bestemte 9. trinn seg for at vi skal fokusere på homofili. Og da fikk [vi]¹³ noen sårne hefter fra landslaget for lesbiske og homofile eller noe sånt noe, og vi leste gjennom dem. Og det gikk nå greit, [til] skolens flinkeste*

¹³Lydopptakets kvalitet medførte at innholdet i denne klammen er gjetning.

elev rakk opp hånden, og sier det at «vi er muslimer, vi liker ikke homofile» (pause) og da var alle enige om det (latter).

Sigmund: *Nemlig. Så det er et eksempel på en religiøs verdi?*

Ine: *Ja, det er jo egentlig det for dem da. Ja, men du kan si at jeg antar at det er ulike meninger innenfor islam også, men ikke her på [skolen]. Så her blant våre elever så er det en religiøs verdi. Du skal være hetero.*

Sofie: *Religiøse verdier. Altså, måten du ønsker å leve på basert på religionen din tenker jeg. Om du er kristen: de ti bud, jøde: sabbaten, matlaging, kosher, muslimer: dette her med halal [...]. Retningslinjer for hvordan livet ditt er preget basert på religionen din, vil jeg si at er respekt for religiøse verdier.*

Kari: *Religiøse verdier kan være å be, for eksempel. [...] Det kan være gå i moske, kirke [...], feiring av jul, Id, [osv].*

Sigmund: *Så...[religiøse verdier er] ritualer?*

Kari: *Ja, ritualer, steder, gjenstander... Klær vil jo være en del av det. Men også troen deres da. Altså den troen de sitter med. Tenker jeg jo er like viktig.*

Sigmund: *Ja, hva tenker du skiller begrepet «religion» og «religiøse verdier»?*

Kari: *Det er det du sitter igjen med. Religion er noe vi kan lese oss frem til [...]. Jeg tenker at religion er noe vi underviser i, det er kunnskapen vi sitter med. Mens verdiene er det vi sitter igjen med selv da.*

Sigmund: *Når det står respekt for religiøse verdier. Forstår du det da sånn at religiøse verdier er felles-religiøse verdier? Verdier som alle religioner har til felles? Eller tenker du at hver religion har sine religiøse verdier?*

Kari: *Ja, det tenker jeg. Jeg tenker at det kan være begge deler. Verdier kan være både felles for alle, [men kan også] være dine egne verdier [...]. Jeg har jo en del tanker om religiøse verdier innenfor de ulike religionene. Men så har jeg jo mine egne personlige religiøse verdier.*

Sigmund: *Mhm. Og alt dette skal respekteres i følge denne setningen?*

Kari: *Mhm. Ja.*

Ine og Sofies forståelse av innholdet i begrepet religiøse ligner. Ine definerer religiøse verdier som moralgrunnlaget i religionen, mens Sofie forstår det som religiøse retningslinjer for de troendes livsførsel. Ines bruk av ordet «grunnlag» kan tyde på at hun mener at religiøse verdier er mer grunnleggende eller basale enn oppfatninger. Kanskje tenker hun at verdier er de grunnleggende påstandene et religiøst trossystems etikk er bygget på. I følge læreplanen skal altså elevene respektere dette moralgrunnlaget selv om de personlig er uenig, og læreren skal undervise om det, selv om han eller hun ikke deler det. Eksempelet hennes undergraver imidlertid denne tolkningen noe, med mindre man tenker at motstand mot homofile er et grunnleggende aksiom innen islam. Konsekvensen av hennes forståelse blir altså at læreplanen krever at elevene skal vurderes på sin evne til å vise respekt for religiøst fundert heteronormativitet. Hvis man tenker seg at motstand mot homofili innebærer en mangel på respekt for homofili kan dette bli et paradoks beslektet med toleransens paradoks: skal man

respektere en mangel på respekt?¹⁴ Dette eksempelet viser også hvordan religiøse verdier kan komme i konflikt med andre ting som læreplanen krever respekt for, for eksempel menneskerettighetene. Ine sa dessverre ingenting om hvordan disse tilsynelatende motstridende tendensene vektet i vurderingen. Ines eksempel viser at religiøse verdier kan brukes som grunnlag for å forsøke å legge religiøse retningslinjer for andres liv.

Sofie velger igjen å fokusere på levd liv hos det religiøse individet. Religiøse verdier er knyttet til handling og handler om hvordan religiøse retningslinjer preger den religiøses liv. For Kari virker religiøse verdier å referere til både religiøs tro og oppførsel. Slik jeg tolker henne kontrasterer hun verdier med kunnskap, hvor religion knyttes til kunnskap, som er objektiv, mens religiøse verdier er subjektive: «det vi sitter igjen med selv». Hun synes også å tenke seg tre nivåer av religiøse verdier: fellesreligiøse, religionsspesifikke og personlige. For henne krever dermed læreplanen at elevene skal kunne vise respekt for verdier religionene har felles, for verdier som kun finnes i den enkelte religion, og for de verdiene et individ har på religiøst grunnlag.

4.4.5 Menneskerettighetene

I formålet sies det at RLE-faget skal føre til respekt for menneskerettighetene. Sofie og Kari fikk omtrent samme spørsmål som Ine.

Sigmund: *Hva legger du i «menneskerettighetene» i setning 2?*

Ine: *Menneskerettighetene. Da må du akseptere at alle har samme rettigheter enten det er menn og kvinner og jøde og greker (latter) også videre. Og det er også en utfordring her på huset, for ganske mange mener at menn skal gjøre det og kvinner skal gjøre det. Og da er det lov å si imot, men du må samtidig ikke dømme dem for at de har de meningene de har.*

Sofie: *Ytringsfrihet, demokrati, deltakelse i samfunnet, retten til frihet, sikkerhet, liv [...]. Det trenger ikke å være menneskerettighetene som FN, men sånn som vi diskuterer i f.eks. RLE og tildels samfunnsfag. Det er jo at du har grunnbehov, som også er en menneskerett da. Sånn at du har retten til mat og vann [osv].*

Kari: *Da tenker jeg de menneskerettighetene vi har skrevet ned.*

Sigmund: *Men da de som er vedtatt? Altså menneskerettighetserklæringen?*

Kari: *Mhm.*

Her er det først og fremst to interessante momenter. For det første er informantene uenige om hvorvidt begrepet menneskerettighetene skal forstås som menneskerettighetserklæringen vedtatt av FN eller om det omfatter noe mer. Da dette ikke skal vurderes er det kanskje ikke

¹⁴Forst, 2012. Toleransens paradoks omhandler hvorvidt man skal tolerere intoleranse.

så viktig at alle er helt enige om det nøyaktige innholdet i begrepet, så lenge dette ikke får store konsekvenser for undervisningspraksis, noe som virker plausibelt. For det andre ser vi hvordan respekt for menneskerettighetene kan komme i konflikt med respekt for religiøse verdier. Ine nevnte ovenfor at hun mener at heteronormativitet er en religiøs verdi innen noen religioner. Her sier hun at menneskerettighetene innebærer at alle har samme rettigheter. Når begge disse to skal respekteres kan det dermed oppstå konflikter.

4.4.6 Menneskerettighetenes etiske grunnlag

Menneskerettighetenes etiske grunnlag skal også respekteres i følge læreplanen. Hva som menes med dette er imidlertid mine informanter både usikre på og uenige om.

Ine: *Menneskerettighetenes etiske grunnlag går vel mye på det samme som de religiøse verdiene her... på etikk og... Når du kommer ned på den saken her, så er det såpass grunnleggende at det er religion som teller uansett.*

Sigmund: *Så du tenker at menneskerettighetenes etiske grunnlag er religiøse verdier?*

Ine: *Mye er det, men ikke alt. For du har også dette med ... det med... menneskerett... menneskerettighetenes... ja, hva er egentlig det etiske grunnlag for menneskerettighetene? Det er jo menneskerettighetene selv egentlig (latter).*

Sigmund: *Hva [menes] med menneskerettighetenes etiske grunnlag?*

Sofie: *Jeg synes den var snodig. I forhold til hvilken tid det ble... i forhold til hvorfor det er kommet til grunn? Menneskerettighetene?*

Sigmund: *Hvis setningen bare hadde vært «dette innebærer respekt for menneskerettighetenes etiske grunnlag». Hva er det da som skal respekteres?*

Sofie: *Liv, og... liv generelt. Altså da tenker jeg liksom tilbake igjen for... Hva var det som satte i gang arbeidet med liksom å definere menneskerettighetene?*

Sigmund: *Altså... nå skal vi se... nå skal jeg prøve å ikke legge ord i munnen på deg, men tenker du da menneskerettighetenes historiske kontekst?*

Sofie: *Ja. Jeg tenker litt sånn, men jeg vet ikke om «etiske grunnlag»... jeg er usikker på hva man egentlig mener her.*

Kari: *[Menneskerettighetenes etiske grunnlag] vil jo være... hm... [leser setningen mumlende]. Jeg tenker jo holdningene våre da. Altså i forhold til menneskerettighetene. Våre ... altså de normer og verdier tenker jeg kommer jo også, ja, religiøse verdier... Ja. De går litt sånn hånd i hånd her synes jeg. Menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.*

Sigmund: *Ville det endre innholdet noe hvis man tok bort det siste, altså menneskerettighetenes etiske grunnlag?*

Kari: *Nei. For du må jo... altså det er... du må jo tolke det. Du må jo se det fra flere plan. Altså menneskerettighetene. Skal vi bare lese dem opp og så ferdig med det? Dem skal jo... på hvilken måte kan man bruke dem? På hvilken måte blir de brukt? Hvilket etiske grunnlag er det de står for? Vi har jo ulike måter å tenke etisk på. Hva er konsekvensene? Hva er det som kan være dilemmaer? Sånne typer ting da.*

Sigmund: *Tenker du [på] hvilken type etikk som ligger til grunn for menneskerettighetene?*

Kari: *Nei, men å se dem opp mot ulike etiske grunnlag da. Eller ikke grunnlag, men etiske modeller.*

Jeg har valgt å bruke litt lengre sitater her fordi det får frem hvor stor uklarhet som hersker rundt hva som menes med «menneskerettighetenes etiske grunnlag». Ine ender opp med en slags sirkulær definisjon: menneskerettighetenes etiske grunnlag er menneskerettighetene. Hun anser dermed setningen for å være synonym med «dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetene». Sofie nevner «liv», hvilket antakeligvis kan forstås som livets ukrenkelighet, for så å trekke inn den (ide-?) historiske konteksten menneskerettighetene ble til i. Til slutt ender hun opp med å konstatere at hun ikke vet hva som menes med begrepet. Kari nevner, som Ine, religiøse verdier. Så går hun over til å forklare begrepet som den praktiske siden av de teoretiske menneskerettighetene. Til slutt ender hun opp med at menneskerettighetenes etiske grunnlag må referere til ulike etiske modeller. Hun mener dermed at setningen fra formålet sier at RLE-faget skal bidra til at elevene respekterer menneskerettighetene ut i fra ulike etiske modeller.

4.5 Underveisvurdering

Begrepet respekt brukes to ganger i kompetansemålene i læreplanen i RLE. Her står det at etter 10. årstrinn skal eleven kunne **4)** «å vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn» og **5)** «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder». De fete tallene markerer nummeret setningene hadde på arket informantene fikk utdelt, og som også er å finne i vedlegg 6.2.

Sigmund: *Hvordan gir du elevene vurdering i kompetansemålene i setning fire og fem?*

Ine: *Evne til dialog det er jo klassesamtale, det å kunne redegjøre for ulike sider ved et livssyn eller en religion. [...] Og at jeg bare gir et konkret mål at når du skal snakke om en religion, så skal ikke jeg merke at du tilhører den religion eller den religionen. Du skal være helt nøytral, slik at du egentlig kan fortelle om hva som helst.*

Sofie: *Fagsamtaler har jeg kjørt veldig mye på. Jeg ga dem også caser [...]. Det går jo veldig mye på innsats, ikke sant, i vurdering generelt. t og ikke deltar, så vil du jo få en lav måloppnåelse. Ikke fordi at du har vist at du ikke kan, men fordi at du har valgt å ikke vise [...]. Lav måloppnåelse må jo være å komme med påstander, og ikke kunne*

begrunne det [...] At [læreren] stiller spørsmål, og at [elevene] bare «nei, sånn er det». [...] Altså, med mindre man gjør noe som å spytte på bibelen eller noen sånne ting, så synes jeg det kan være vanskelig [...]. Jeg har tatt spaserturer med unger, bare for å snike inn samtaler. «Hva mener du om det?» og «ja, hva synes du om det?» [...] «Ja, men så flott! Nå fikk du en treer i RLE.» «Hvorfor det?» «Nei, for nå har vi akkurat diskutert det som vi hadde.» «Men vi har jo bare vært på tur.» [...] Så, ikke sant, man må jo være litt kreativ da.

Kari: *Men den oppgaven da, hvor man skal sammenligne to religioner, og det er jo veldig mange som tar utgangspunkt i sin egen religion, for den kan de mye om. Også en annen religion. Og det å få dem til å vise seg nøytrale i begge religionene [...]. Altså, at [deres syn] ikke kommer tydelig frem.*

Kari: *Hvis en elev sier at alle muslimske jenter bruker hijab, for eksempel. Da drar du jo alle over en kam. [...] Når jeg tenker på ritualer og hellige gjenstander og steder og sånne ting, så tenker jeg at man kan ha en samtale etter et skolebesøk for eksempel. Vi har jo vært i kirker, [...] vi bruker mye film eller filmklipp [...]. Og da kan man gi en vurdering etterpå. [Det] kan jo være for eksempel at man har dialog om det. At man sitter sammen i grupper, [...] kommer med et spørsmål i forhold til det de akkurat har sett. Eller å ha [...] klassemøter. Hvor vi sitter i ring og snakker en del om disse tingene, og det er jo veldig lett å vurdere dem i sånne situasjoner. Altså [...], greier de å reflektere over det? Jeg tenker ofte høy, middels og lav måloppnåelse.*

Sigmund: *Men hvordan skiller du for eksempel lav fra middels måloppnåelse i «å vise evne til dialog om religions- og livssyns-spørsmål» og særlig den andre delen: «vise respekt for ulike religioner og livssyn»?*

Kari: *Det tror jeg kommer veldig tydelig frem hvis elevene ikke greier å skille mellom hvordan en religion er i boka: sånn leser man det, sånn er det. Ferdig med det. Hvis de ikke greier å skille mellom det, og greier ikke å si, «ja, men det er jo faktisk ikke nødvendigvis sånn. Bare se på meg», for eksempel. Er du på lav måloppnåelse så har du et veldig snevert syn. Og det trenger ikke nødvendigvis være at de ikke viser respekt. [...] Kall det heller uvitenhet. At man ikke er moden nok for å tenke på den måten. For det er det jo ikke alle som er.*

Det første disse sitatene viser er at spørsmålet om hvordan lærere gir vurdering kan forstås på to måter: det kan enten gjelde metodene som brukes for å skape vurderingssituasjoner eller det kan gjelde hva lærerne vektlegger i vurderingen. Når det gjelder det første aspektet nevner informantene et mangfold av metoder. Samtaler, både mellom elev og lærer, i full klasse, eller i grupper, nevnes av alle informantene. Disse samtalene dreier ofte rundt noe konkret: en case, en presentasjon, et skolebesøk i et gudshus, osv. Vurderingssituasjonene synes i stor grad å speile de foretrukne undervisningsformene som nevnes nedenfor, i delkapittel 4.8.

Sofie poengterer at evnen til å vise respekt kan være vanskelig å måle hos elever som ikke snakker så mye, og hun er noe nølende med å gi dårlig karakter basert på elevs inaktivitet. Hun sier at hun flere ganger har nærmest sneket inn vurderingssituasjoner, for eksempel har hun gått tur med elever som ikke skjønner at de er blitt vurdert før etterpå.

Det andre disse sitatene viser er at informantene synes vurdering er vanskelig generelt,

men spesielt vanskelig når det er evne til å vise holdninger som respekt som skal vurderes. Både Ine og Kari nevner at en av måtene å måle dette på er å se om elevene kan presentere en religion, eller sammenligne to religioner, på en nøytral måte. Dette definerer de videre som en evne til å snakke om en religion som om de ikke tilhører den, eller uten at deres personlige syn kommer tydelig frem.

Det kan virke som om Sofie ser for seg tre grupper med elever. Først har du de som viser respekt. Så har du de som viser mangel på respekt. Begge disse mener hun at er forholdsvis enkle å vurdere. Problemene er særlig knyttet til den tredje gruppen: de som ikke viser hverken det ene eller det andre, for «hvordan skal man vurdere om noen har respekt for noe, hvis de aldri gjør noe som helst?» (Intervju med Sofie).

Både Sofie og Kari trekker frem ubegrunnede eller generaliserende syn som uforenlige med respekt. Ytringer som avslører unyanserte kunnskaper trekkes altså frem som eksempel på manglende evne til å vise respekt, selv om disse kunnskapene er fra læreboka. Kan unyansert generalisering fra elevenes side skyldes mangel på kunnskap? Er det i så fall slik at økt kunnskap nødvendigvis fører til mer respekt? Mener informantene at kunnskap og respekt er det samme? Dette vil bli tatt opp i drøftingen.

4.6 Sluttvurdering

Studien forsøker også å finne ut av hvor stor vekt informantene legger på elevenes kompetanse i setning fire og fem når de setter den endelige karakteren i RLE. Ine illustrerer sin praksis ved å referere til et eksempel hun ga tidligere. Her hadde klassen fått beskrevet en situasjon hvor forurensning hadde gått hardt ut over en pelikanpopulasjon. En umiddelbar respons var imidlertid at dette kunne da umulig være så farlig, da pelikaner hverken er vakre eller nyttige for mennesker. Ine sier altså om sluttvurdering:

Ine: *Altså hvis vi har prøve om etikk, så kan de jo ikke få dårlig karakter om de ikke liker pelikaner. Så det kommer litt an på. [...] Du kan si at du skal jo kunne legge menneskerettighetene til grunnlag for alt, så de holdningene du eventuelt har som strider imot den er verre enn holdninger mot naturen, selv om jo forsåvidt den kan være like skummel på sikt. Så, nei, når jeg setter karakteren så er det mere på kunnskaps-delen jeg vurderer.*

Sigmund: *Tar du elevenes holdninger med i din sluttvurdering?*

Sofie: *Altså, jeg må jo helt ærlig si det at jeg har ikke gått gjennom hvert eneste kompetansemål og sagt at de viser det og det og det. [...] Jeg setter meg ikke ned med kompetansemålene og vurderer i hvilken grad den eleven har oppnådd hvert eneste*

kompetansemål. For jeg kommer ikke igjennom alle kompetansemålene. For det er såpass mange. Så jeg må velge meg ut fokusområder. Hvor dette her blir med i oppsummeringen da. Jeg setter ikke karakter på hvert kompetansemål, og kjører noe gjennomsnitt eller noe som helst.

Sigmund: Tar du elevenes holdninger med i din sluttvurdering? Og i så fall... hvordan?

Sofie: Nei, jeg tror faktisk ikke... jeg tror det går veldig mye på kunnskap, deltakelse i dialog, refleksjonsnivå. Ikke så veldig mye at hvor mye de har vist respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatning. Nei.

Sigmund: Legger du mye vekt på kompetansemål fire og fem i sluttvurderingen?

Kari: Jeg gjør nok ikke det. Hadde det kommet tydelig frem at elevene [...] ikke hadde hatt gode holdninger da. [...] Eller ikke viste god respekt ovenfor andre livssyn og trossamfunn. [...]. Da hadde jeg nok tenkt mer over det, men jeg gjør nok ikke det altså. Så lenge elevene er reflektert rundt ting [...]. Det er jo mulig at mine elever sitter og tenker noe helt annet enn det de sier. Det kan jo ikke jeg uttale meg om. Men som en sånn helhetlig vurdering så [...] gjør jeg nok ikke det altså.

Det gjennomgående temaet er at elevenes kompetanse i setning fire og fem ikke tas med i den endelige karakteren. Kari nyanserer dette noe ved å beskrive en hypotetisk situasjon hvor en elev er eksplisitt respektløs overfor objektene disse målene krever respekt for. Fra dette synspunktet kan altså setning fire og fem forstås som en slags nødventil som kun spiller inn på den endelige karakteren i ekstreme situasjoner. Dette kunne vi også se i Sofies sitat under delkapittel 4.6, hvor hun sa at vurdering av holdninger kan være vanskelig med mindre elevene gjør noe ekstremt, som å spytte på Bibelen. Både Sofie og Ine trekker frem elevenes refleksjonsnivå, med det er uklart om de tenker at dette faller inn under kunnskap eller holdning. Ine sier at elevene ikke kan få dårlig karakter på grunn av «at de ikke liker pelikaner». Hun og Kari bruker lignende argumenter når de begrunner hvorfor de ikke lar evne til å vise respekt telle med i den endelige karakteren:

Ine: Du kan si at hvis du er en reaksjonær mannssjåvinistisk stakk, så kan ikke jeg gi deg en dårlig karakter. Hvis du kan alt som står på prøven, eller på kunnskaps-delen [...]. Den holdnings-biten gjelder jo egentlig ikke for religionsfaget, den kommer jo gjennom veldig mange fag egentlig. Så jeg synes egentlig ikke det er naturlig å vurdere den her heller, like lite som i norsk eller matematikk. [Men] det vil vel trekke ned i en muntlig situasjon. Hvis du for eksempel sier at «de tullingene der mener det og det». Ja, eller ikke fullt så grovt da [...]. Jeg kan ikke sette karakter på at fjorten år gamle gutter er redd homofile.

Kari: Som jeg sa i stad, med denne eleven som sier at sånn og sånn er det.... Så er det njo, ja, viser ikke respekt... jeg vet ikke... det er jo kanskje fordi hun ikke vet bedre, eller skjønner bedre da.

Kari: Hadde en elev uttrykt kjempesterke holdninger i forhold til en del ting innenfor faget, så er det jo noe jeg hadde tatt opp som både faglærer og kontaktlærer [...]. Jeg

ville jo snakket med foreldrene først og fremst. Jeg ville snakket med eleven. Jeg ville hatt en del møter. Jeg ville snakket med sosiallærer om en del sånne ting. Så jeg synes kanskje det her blir på et annet nivå da. Enn nødvendigvis kompetansemål [...]. Mange av holdningene våre har vi jo hjemmefra. Og da er det jo viktig at man har en åpen dialog med foreldrene også. Jeg vil jo ikke si at det skal være en del av deres karakter i den forstand. For det er så i bønn... eller er noe de har vokst opp med da.

Ine trekker frem at holdningsdannelse er en del av hele opplæringen i alle fag. Hun synes derfor ikke det er naturlig, og impliserer at det er urettferdig, at dette skal telle inn på karakteren i RLE når det ikke gjør det i andre fag. Kari trekker igjen frem sammenhengen mellom respekt og kunnskap, men her som argument for ikke å ta med holdninger i sluttvurderingen. Dette er interessant, da man i andre sammenhenger sjelden ser mangel på kunnskap som argument for å avstå fra å gi karakter. Videre sier hun at kravet om respekt på et eller annet vis er malplassert i læreplanen i RLE. Hun oppfatter ikke dette som et fagspesifikt problem, og er dermed kanskje inne på det som Ine sa over. En sterk mangel på respekt er et ansvar for elevens kontaktlærer, og ville ført til kontakt med hjemmet og samtaler med sosiallærer. Disse kompetansemålene synes altså å stå i en særstilling. Det er tvilsomt om, for eksempel, en manglende evne til å kunne «gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianismen og samisk kirkeliv» (Læreplan i RLE, 2008) ville ført til samme type reaksjoner. Kari trekker også frem en tredje begrunnelse for hvorfor hun ikke lar disse kompetansemålene telle med i den endelige karakteren: fordi dette er noe elevene har vokst opp med. Hun har tidligere påpekt at mange elever får holdningene sine hjemmefra, og her trekker hun dette frem som en begrunnelse for ikke å la dem telle med i sluttvurderingen.

4.7 Holdning

Holdninger nevnes i læreplanen for RLE under hovedområdet filosofi og etikk. Her står det at «området omfatter også *holdninger* og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden», og for enkelhets skyld refererer jeg i det følgende til denne setningen som setning tre. Det første spørsmålet informantene ble spurt om knyttet til dette temaet var: «Kan du gi et eksempel på en holdning du har, annet enn respekt?»

Ine: *Du kan være åpen [...]. Hvis du mener et eller annet så kan du si det, selvfølgelig på en respektfull måte [...]. Du kan ha inkluderende holdning, hvis du mener at alle skal være med uansett.*

Sigmund: *Har du noen eksempler på situasjoner hvor disse holdningene kommer til uttrykk?*

Ine: Hvis det for eksempel er snakk om inkludering for en lærer, så gjelder det å få undervist på en måte som alle kan forstå [...]. [Hos elever kan disse holdningene komme til uttrykk] ved at de tar andre medelever med på gruppearbeid eller i praten i friminuttene, selv om de ikke kjenner dem så godt.

Sofie: At man er åpen, forståelsesfull, at man er tillitvekkende [...], å være blid [...], å være positiv. Og jeg sier også til ungene mine at ved å ha en positiv holdning, som også kan tas som innstilling, [...] så blir ting mye enklere. Så det er liksom en åpen holdning.

Sigmund: Kan du komme med et eksempel på en situasjon hvor en åpen holdning [...] kommer til uttrykk?

Sofie: Vi har jo mottatt elever fra andre skoler. Og det følger jo med elevmapper på disse barna. Og man får vel gjerne på forhånd beskjed om at enkeltelever er fryktelig vanskelige. [...]. [En åpen holdning innebærer å] ikke la meg påvirke av alt det som har skjedd tidligere. Men at de heller skal komme å møte en lærer som tenker at «Det var før. Nå er det nå [...] Du starter med blanke ark. Nå er jeg helt åpen for at du skal bestemme hvordan jeg skal se på deg.»

Kari: En toleranse for hverandre, og det også å være stolt over det man tror på og det man står for og sin egen kultur.

Kari: Medmenneskelighet [...] er jo selvfølgelig [en holdning].

Kari: [For å dra] frem homofili for eksempel da, som kan være et tema her oppe [...]. Noen ville si at det burde ikke være lov og man burde steines, altså sånn type holdninger.

Videre fikk de andre spørsmål knyttet til dette.

Sigmund: Hva legger du i ordet holdning slik det brukes [i setning tre]?

Ine: [Holdninger] er den moralkodeksen som er enten uttalt eller ikke uttalt, men som barn og unge må forholde seg til når de er ute i lokalsamfunnet og i verden [...]. Det er en samling med moral-regler som kanskje er uttalt og kanskje ikke er uttalt [...] [og som] kan inngå i et mønster. At fordi at det er riktig så er også det riktig, men det blir galt.

Sigmund: Hvis du skulle gitt en definisjon på [holdning] [...] hva ville det vært?

Sofie: [Holdninger er] en måte å tenke på, en måte å være på. Altså tankesett og væremåte, og holdninger, det er så gjennomsyret i alt det man gjør.

Sigmund: Hvordan tolker du ordet «holdning» slik det brukes [i setning tre]?

Kari: Jeg tenker jo i forhold til hvordan man oppfører seg da [...]. Å vise respekt er jo å ha holdninger til ting. At man kan sette seg inn i eller diskutere ting fra forskjellige synspunkter [...]. Jeg synes jo det er en holdning hvis du greier å vise respekt overfor noe [...]. Jeg synes [at] alt går litt sånn hånd i hånd. Det ene er viktig å ha i forhold til det andre. Viser du ikke respekt er jo holdningene dine feil da, på mange måter. I forhold til hvordan man skal oppføre seg rundt andre mennesker, og andres tanker og tro.

Informantene nevner her mange eksempler på holdninger. Å være åpen, inkluderende, positiv, forståelsesfull, tolererende og stolt over egen kultur synes å være begreper som refererer til

ulike typer fenomener. En åpen holdning kommer til uttrykk ved at man sier sin mening, sier i fra hvis «noe gnisser i samspillet», avstår fra å forhåndsdomme, ved kun å la sine egne erfaringer være avgjørende for hvordan du behandler noen, og ved å vise tillit og gi nye sjanser. Sofies eksempel på en åpen holdning er viljen til å gi elevene en ny sjanse, å se på dem med nye øyne. Dette er interessant i denne sammenheng fordi det er nesten identisk med den etymologiske betydningen av begrepet respekt: å se på nytt. Dette er et eksempel på den betydelige overlappen mine informanter mener å se mellom ulike positive holdninger. Hovedtendensen synes å være at holdninger er forbundet med måter å tolke verden på. Å være åpen, inkluderende eller positiv innebærer å vektlegge noen deler av virkeligheten til fordel for andre. Sofie synes å være inne på dette når hun sier at «holdninger er jo rett og slett tanker til forskjellige ting».

Noen av eksemplene bryter med denne definisjonen. Å være tillitvekkende nevnes som et eksempel. Dette skiller seg ut, da det kan sies å være en egenskap innehaveren bare har begrenset kontroll over, heller enn en måte å tolke verden på. På den annen side fordrer egenskapen «tillitvekkende» mer aktivitet fra innehaverens side enn for eksempel å være pen eller høy. Sinnsstemningen «blid» skiller seg også ut fra de tidligere nevnte tolkningsmåtene og egenskapen. Å være blid er imidlertid mer enn en ren affekt utenfor individets kontroll, som sorg eller redsel.¹⁵ I tillegg trekker Kari frem det å mene at homofili burde være ulovlig og at homofile burde steines som eksempler på holdninger.

I definisjonsdelen av intervjuet kommer ytterligere nyanser til. Ine knytter holdninger til forhandlingen som skjer mellom individet og samfunnets krav. Holdninger er de eksplisitte og implisitte reglene elevene må forholde seg til ute i samfunnet. Som en konsekvens av dette kan vi si at dårlige holdninger er regelbrudd som kan utløse sanksjoner og dermed få negative konsekvenser. Sofies definisjon er veldig bred og inneholder både oppførsel, og måter å tenke på. Denne første delen samsvarer med hovedtendensen jeg beskrev ovenfor, mens den andre delen samsvarer med Karis definisjon. For henne er holdninger først og fremst oppførsel, men også evnen til å sette seg inn i andres situasjon og forståelse.

Måter å tolke verden på, egenskaper, sinnsstemninger, meninger og oppførsel nevnes altså alle i forbindelse med begrepet holdninger. Det er også en del overlapp mellom de ulike holdningene som nevnes. Sofie nevner at å ha en positiv holdning også er en åpen holdning. Å være positiv og å være blid virker jo også å være i stor grad sammenfallende, sett bort i fra at det er diskutabelt hvorvidt man kan velge å være blid. Kari påpeker flere ganger at andre

¹⁵Det passer kanskje bedre inn i følelsesbegrepet i Vetlesen og Nortvedt (1994), som jeg var inne på i kapittel to.

holdninger også innebærer respekt. Å være åpen beskrives som å være fordomsfri, hvilket også blir nevnt som en del av respektbegrepet.

Alle eksemplene på positive holdninger synes å passe inn i Asheims (1997) forståelse av begrepet. Skillene jeg påpekte overfor trenger ikke å forstås som faktiske skiller mellom fenomener. De kan snarere skyldes ulik vektlegging av Asheims komponenter. Grunnen til at tillitvekkende og blid skiller seg ut kan være at den atferdsmessige komponenten er nedbetont. Blid er også et av få mulige eksempler på at mine informanter vektlegger holdningers affektive aspekt. Et annet eksempel finnes hos Kari i det følgende sitatet:

Kari: *vi snakker veldig mye om holdninger [...]. [Elevene] lever litt i en sånn boble [...]. De bor her i Norge og lever ganske beskyttet på mange måter. De lar seg ikke affekttere. Vi så en film [...] om flyktninger, om ungdommer som bor i asylmottak og sånne ting. Også går vi litt over tiden, slik at de går glipp av litt av spisefri. Og de har sittet og sett en kjempeterk film. Jeg måtte holde igjen for å ikke begynne å grine. Og det første de sier er «Å! Nå rekker ikke vi å gå på Joker for å spise». (latter) Og [jeg tenker:] «What? Er det det du tenker på etter å ha sett noe [sånt]» Og som jeg tenker de skal kunne greie å gjenkjenne seg i på en eller annen måte [...]. Ha en større medmenneskelighet da, ovenfor disse barna [på filmen].*

Her virker det som om Kari ser på den manglende følelsesmessige responsen som et tegn på at elevene fortsatt trenger å utvikle sine holdninger. Hun selv ble nesten rørt til tårer, mens elevene ikke hadde den samme reaksjonen. Kari trekker frem evne til empati og medmenneskelighet, å la seg bevege følelsesmessig av andre menneskers situasjon, som en del av holdningsbegrepet.

Når det gjelder å gi undervisning som skaper holdninger bruker både Kari, Sofie og Ine ord som «snakke», «diskusjon» og «samtaler». Dette kan tyde på at de tenker på dialog som en viktig metode for å lære elevene respekt. Kari nevner flere ganger filmklipp, eller religiøse gjenstander, som gode utgangspunkt for dialogen. Et konkret objekt, eller en situasjon, brukes som stimuli for å hjelpe elevene å engasjere seg i diskusjonen. Som nevnt ovenfor brukes diskusjon og samtaler også for å vurdere elevene i kompetansemålene som etterspør respekt.

4.8 Allmenndannelse

Alle mine informanter nevner respekt som en del av allmenndannelsen. Det vil derfor være interessant å se hvordan de forstår begrepet allmenndannelse. I læreplanen for RLE står det at

faget skal være allmenndannende: «Religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn» (Læreplan i RLE, 2008). For enkelhets skyld refereres dette til som setning 1. For å undersøke informantenes forståelse av begrepet ble de spurt om hva de tenker om denne setningen, hva de legger i begrepet allmenndannelse i denne konteksten og hvordan denne setningen fra formålet påvirker deres undervisning.

Sigmund: *Hva legger du i ordet allmenndannelse? [...]*

Ine: *Allmenndannende er på en måte alminnelig dannelse. Det er kunnskaper og holdninger og oppførsel som alle [voksne mennesker i et samfunn] forventes å beherske.*

Ine: *Men når vi snakker om allmenndannelse, da er det mer sånn, det er snakk om at du vet at Henrik Ibsen har levd og litt sånn forskjellig. Det er det man mener i vanlig dagligdags tale.*

Ine: *Og her [i setning 1] er det mer at RLE-faget, som allmenndannende fag, skal da gjøre barn og ungdom i stand til å bli et dugandes menneske i samfunnet. At du har moralsk ballast og kunnskaper nok til å kunne ta riktige valg og forholde deg til folk på en riktig måte.*

Sigmund: *Hva legger du i «riktig»?*

Ine: *At du bruker disse menneskerettighetene uten å tenke gjennom det, at du bare har det som grunnlag. At alle mennesker er like og likeverdige.*

Sigmund: *Vil du si at allmenndannelse innebærer at man gjør holdningene som kommer frem av menneskerettighetene til sine egne?*

Ine: *Ja. Og at det er naturlig. At [...] det er ikke noe du tvinger deg til, men det bare skal være sånn.*

Sigmund: *Vil du si at [...] læreplanen i RLE [...] krever at elevene skal internalisere menneskerettighetene?*

Ine: *Det gjør jeg egentlig det. Fordi det står det at det skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer.*

Ine: *De [som har skrevet læreplanen] har som mål at det er noe som skal være felles for alle. Det er jeg ganske sikker på. Og at det er noe som du kan finne i menneskerettighetene, ja. Det tror jeg.*

Ine: *Jeg har ikke tenkt over det før, men jeg tror egentlig at alle de fire delende der (kunnskapsgrunnlag, referanserammer, ny innsikt, og rom for dialog) er nødvendige for at [faget] skal være allmenndannende. Både at du har kunnskapen, og at du kan anvende den.*

Sigmund: *Kan du fortelle om en undervisningssituasjon du har vært i som var allmenndannende? [...]*

Sofie: *Altså, temaet allmenndannende, da må man jo inn i litt sånn etikk og moral-biten. Dette her med å sette grenser. For seg selv. Grensesetting er jo et tema. Og hvor går dine egne grenser? At folk har forskjellige grenser. Respektere hverandres grenser. Og det å tørre å si fra. Holdningsarbeid. [Det] føler jeg er de temaene som går på å utvikle mennesket.*

Sofie: *Allmenndannende fag... Det at det skal være med å utvikle deg. Menneskelig utvikling.*

Sigmund: *Har du et eksempel på en undervisningssituasjon som var allmenndannende?*

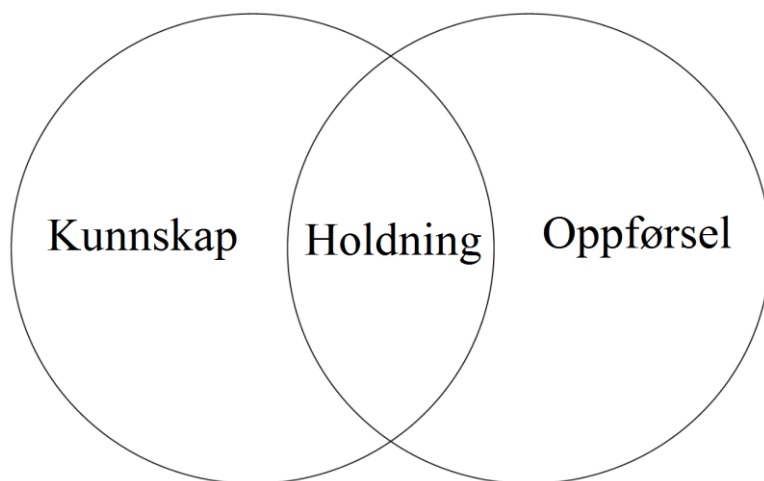
Kari: *Når vi jobber med etikk og moral og sånne ting, så er det jo holdningsdannende synes nå jeg i hvert fall [...].*

Kari: *Allmenndannende er jo hvordan vi er som mennesker, og hvordan vi skal være i samspill med andre mennesker.*

Kari: *Jeg tenker at [setning 1] påvirker jo i den forstand at jeg må [...] prøve å få dem til å forstå at vi er alle mennesker. Vi skal leve sammen uansett [...].*

Kari: *Allmenndannende, altså det vi vet. Den kunnskapen vi sitter igjen med da. Ja, det vil jo være den undervisningen, den kunnskapen vi gir dem på skolen. Som jeg sier er veldig sånn grunnleggende. Altså det her er... men det kan være så mye mer. Men allmennkunnskap da. Ting man må vite om hver ulik religion eller livssyn. Og etikk for den saks skyld. Altså hvordan man må være som mennesker [...]. Man skal ha respekt ovenfor alle religioner og livssyn.*

Her ser vi flere ulike syn på, eller aspekter av, begrepet allmenndannelse. For det første mener Ine at allmenndannelse består av minst tre komponenter: kunnskaper, holdninger og oppførsel. Kunnskaper og oppførsel ble tidligere nevnt som en del av det å ha en holdning, mens de her nevnes separat. Dette kan forstås på tre måter. For det første kan det tenkes at hun mener at kunnskap, holdninger og oppførsel er helt separate. For det andre er det mulig at hun tenker at disse tre begrepene egentlig refererer til det samme, at de er synonyme. Basert på det som ble sagt i forbindelse med respekt og holdninger virker begge disse tolkningene lite plausible. Den tredje muligheten er at disse tre fenomenene kun er delvis overlappende. Dette kan vises i et venn-diagram:



Figur 1: Allmenndannelse

I følge mine informanter finnes det altså allmenndannende kunnskaper som ikke er grunnlag for, eller er en del av, en holdning. Her nevnes for eksempel kjennskap til Ibsens verker. Det er også mulig at Ine mener at det finnes allmenndannet oppførsel som ikke er et resultat eller en del av en holdning. Dette sier hun imidlertid ikke eksplisitt.

Hvilke holdninger, kunnskaper og atferder som regnes som del av allmenndannelsen er i følge Ine de som alle voksne mennesker i et samfunn forventes å beherske. De er altså avhengig av samfunnet man befinner seg i, og kan være forskjellige fra kultur til kultur. Disse holdningene, kunnskapene og atferdene skal gjøre eleven til «dugandes» mennesker, og er en forutsetning for at de skal bli i stand til å ta riktige valg og forholde seg til folk på en riktig måte. Diskusjonen rundt hva Ine mener med «riktig» er interessant. Hun sier at riktige valg og måter å forholde seg på er de som legger menneskerettighetene til grunn. For Ine krever dermed denne setningen fra læreplanen at når elevene gjør valg og forholder seg til andre, så skal de legge menneskerettighetene til grunn. Og dette skal gjøres automatisk, det skal komme naturlig. Det skal ikke være noe elevene må tenke over eller tvinge seg til. Menneskerettighetene skal være en del av elevenes personlige moralgrunnlag. For å følge resonnetet hennes sier hun altså at allmenndannelse, slik det brukes i læreplanen i RLE og fremtrer i konteksten norsk skole, innebærer at elevene skal internalisere menneskerettighetene. Hun går dermed fra en veldig bred definisjon (allmenndannelse betyr at elevene skal bli fungerende deltakere i samfunnet) til en betraktelig smalere definisjon (allmenndannelse betyr at elevene skal internalisere menneskerettighetene). Hun tenker seg at det felles kunnskapsgrunnlaget og de felles referanserammene, som læreplanen mener faget skal skape, refererer til menneskerettighetene. Ine mener også at kunnskapsgrunnlag, referanserammer, ny innsikt, og rom for dialog, alle er deler av, eller forutsetninger for, allmenndannelse. Hvorvidt dette er en tilstrekkelig eller nødvendig definisjon er imidlertid uklart.

Ine trekker også frem en annen tolkning: I dagligtalen referer allmenndannelse ofte til «at du vet at Henrik Ibsen har levd og litt sånn forskjellig». Det virker dermed klart at måten begrepet allmenndannelse brukes på i læreplanen for RLE, eller kanskje i skolen generelt, er forskjellig fra måten det brukes på i dagligtalen, etter hennes oppfatning.

For Sofie handler allmenndannelse om etikk og moral, og da særlig om å sette egne grenser, og å respektere andres. Dette synes å være forenlig med holdningsdelen av Ines første, brede definisjon, hvis vi forstår evnen til å ta riktige valg og forholde seg til andre på en riktig måte, som en evne til å sette egne grenser, og å respektere andres. Dette kan sees i sammenheng med en kantiansk rettighetstenkning. Rasjonelle aktører har i følge den moralske loven visse rettigheter, og allmenndannelse handler om å respektere disse. Sofie utvider så sin definisjon betraktelig ved å si at allmenndannende er det som bidrar til å utvikle mennesket.

Denne vide definisjonen er forenelig med Ine og Kari sine.¹⁶ Det er imidlertid interessant at hun ikke nevner kunnskap i det hele tatt i forbindelse med allmenndannelse, med mindre kjennskapen til egne og andres grenser, og forståelsen av at andre mennesker kan ha andre grenser enn deg, betraktes som en form for kunnskap.

Kari trekker også frem holdninger som en viktig del av allmenndannelsen. Hun bruker faktisk holdningsdannende som synonymt med allmenndannende flere ganger. Hun begynner med å definere allmenndannende veldig vidt: hvordan vi er som mennesker og hvordan vi skal være i samspill med andre. For å bli allmenndannet må elevene forstå at vi alle er mennesker, og at vi skal leve sammen uansett. Denne formuleringen ligner på Sofies og Ines uttalelser når de sier henholdsvis at allmenndannelse innebærer forståelse for at folk har forskjellige grenser, og at alle er like og likeverdige. Dette kan som nevnt minne om en kantiansk forståelse av at alle har krav på respekt i kraft av at de er rasjonelle aktører. Avslutningsvis nevner Kari også kunnskap som en del av begrepet allmenndannelse. Hva slags kunnskap er imidlertid veldig uklart. Hun nevner grunnleggende kunnskap om religioner, livssyn og etikk uten at dette defineres nærmere. Det er altså både likt og ulikt i informantenes tolkning av begrepet allmenndannelse.

Hvilken form får så holdningsdannelsen når den skal overføres fra teoretisk begrep i læreplanen til praktisk undervisning i klasserommet? Hvordan arter allmenndannelse seg i praksis?

Sigmund: *Kan du fortelle om en undervisningssituasjon du har vært i[...] som du [...] mener var allmenndannende?*

Ine: *Jeg kommer egentlig ikke på noe konkret eksempel, men nettopp fordi at det er så korte øyeblikk [...]. «Nå så du at han ble lei seg, og da er det fordi at du sa slik og sånn».*

Ine: *Jeg håper jo at det er fler av [de allmenndannende timene/situasjonene], men det er ikke det du legger opp undervisningen [etter]. Det er vel uansett ikke det som noen gang vil stå på målet [for timen].*

Ine: *Jeg ser at [setning 1] står der, og det er en stor og vakker setning, og den påvirker egentlig ikke min undervisning i det hele tatt. Men den har påvirket de som lager lærebøkene.*

Sigmund: *Hva tenker du når du leser [setning 1]?*

Sofie: *Jeg tenker jo det er flott hvis man bidrar til ny innsikt, gir rom til dialog tilpasset de ulike alderstrinnene. For meg, helt ærlig, veldig idealistisk. Grunnet en ting: at RLE er nedprioritert. Én time i uken er det vi har på ungdomsskolen.*

Sofie: *Jeg synes det er vanskelig å få inn alle de tingene som man skulle ha fått inn. Dette her med å få nok dialog. Å gi rom for dialog. Men at det bidrar til*

¹⁶Her ligger det kanskje en dydstenkning til grunn da man kan skimte en parallell til Aristoteles' definisjon av dyd som «en sjelens dyktighet» (Aristoteles, 2005, s. 264. Min oversettelse).

kunnskapsgrunnlag, og at det er et felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer... Kunnskap fra fjernt til nært. Fra det ukjente til det kjente. At folk blir litt mer komfortable med ting. Absolutt. Det ser jeg jo.

Sigmund: *Kan du fortelle om en undervisningssituasjon du har vært i som var allmenndannende?*

Kari: *Vi jobber jo en del med menneskerettigheter. Vi har ofte tverrfaglige prosjekter med samfunnsfag og sånne ting. Og da går det jo på det her med hvordan man skal være overfor andre, og vi ser jo på dette innenfor religioner også. Som jeg nevnte [så hadde vi en prøvemuntlig] hvor elevene også skulle implementere etikken i religion [...]. Og jeg vil jo si at det er holdningsskapende.*

Kari: *Det her er jo noe som går gradvis, og som man utvikler. Som jeg sa: vi har et eget kapittel på tiende trinn, men vi jobber jo mye med etikk for eksempel, både på 8. og 9. trinn i tillegg. Men vi øker litt graden av holdninger og hvordan man er ovenfor hverandre.*

Kari: *Jeg tenker at [setning 1] påvirker [min undervisning] i den forstand at jeg må jo få [elevene] til å forstå at det her er noe de skal forholde seg til. Prøve å få dem til å forstå at vi er alle mennesker. Vi skal leve sammen uansett. Her oppe (på denne flerkulturelle skolen)¹⁷ så er det ekstra viktig tenker jeg da, fordi at vi lever så mange religioner sammen.*

Når det kommer til å undervise i allmenndannelse nevner Ine tre ting. For det første at man aldri har allmenndannelse som mål for timen. Allmenndannelse skjer gradvis i løpet av skoleåret, det er ikke noe man legger opp de individuelle timene etter. For det andre påpeker hun at allmenndannelse ofte foregår ad hoc. Plutselig oppstår det en situasjon hvor for eksempel en elev blir såret av en annen, og læreren kan da benytte den muligheten til å hjelpe eleven å forstå hva som var sårende, og dermed bidra til elevens allmenndannelse. Disse situasjonene kan ikke planlegges, men må gripes når de oppstår. For det tredje nevnes lærebokforfatterne igjen som et viktig mellomledd mellom læreren og læreplanen. Så selv om setning 1, referert overfor, ikke direkte tas hensyn til i undervisningen, så har lærebokforfatterne hatt den i bakhodet. Undervisning som følger lærebøkene vil dermed være allmenndannende, i følge Ine.

Sofie mener at setning 1 er i overkant idealistisk. Timetallet i faget er ikke høyt nok til å implementere dette skikkelig.¹⁸ Sofie synes å mene at felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, ny innsikt og dialog alle er del av allmenndannelsen, og hun trekker særlig frem dialogen som en undervisningsform som fremmer disse.

Det første Kari trekker frem er undervisning om menneskerettighetene. Dette er selvfølgelig ekstra interessant sett i lys av Ines overbevisning om disses sentrale rolle i

¹⁷Min tolkning

¹⁸Dette nevner også informantene til Resaland (2012)

definisjonen av allmenndannelse. Hun bruker også ofte tverrfaglige tilnæringer i allmenndannelsesøyemed, fordi et sentralt moment er hvordan man skal oppføre seg overfor hverandre, hvilket er aktuelt i flere fag. Hun spesifiserer at i RLE-faget knytter man denne oppførselen spesielt opp til religioner og religiøse personer, noe som også er tydelig i læreplanen når denne definerer hva elevene skal kunne vise respekt for. Hun lar elevene få prøve å «implementere etikken i religionen», hvilket kan antas å bety at de forsøker å nærme seg etiske problemstillinger som om de var representanter for ulike religioner. Hun tenker også at denne typen undervisning er spesielt viktig på flerkulturelle skoler, slik som hennes arbeidsplass.

Sofie og Kari ble spurt om, og eventuelt hvordan, deres undervisning ville endret seg hvis setning 1 ble fjernet fra læreplanen. Sofie svarte rett ut negativt: «*Den ville ikke ha endret seg*». Kari tviler også på at hennes undervisning ville endret seg. Hun begrunner ikke dette med at setningen er innholdsløs eller vanskelig å implementere, men med at allmenndannelsen uansett er en essensiell del av det å være lærer generelt, og at som religionslærerstudent var dette noe av det første hun lærte:

Sigmund: *Ville det endret din undervisning hvis setning 1 ble fjernet fra læreplanen?*

Kari: *Nei. Det er jo allmenndannende. Det er vel kanskje noe av det første man lærer innenfor RLE-faget. Det her med at det skal være allmenndannende [...]. Og at ikke RLE-faget skal være forkynnende. Vi skal ikke stå der og preke, og vi skal ikke påvirke elevene i noen retning innenfor religion da [...]. Det allmenndannende vil jeg si er såpass grunnleggende i faget at jeg tror ikke det hadde påvirket meg på noen som helst måte hvis den [setningen] hadde blitt tatt ut. Og det «å bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinnene», det må man jo uansett.*

Et element som Kari ikke tar høyde for her, er at innholdet i lærerutdanningen i hvert fall delvis er bestemt av læreplanen. Selv om setningen ikke har noen direkte innflytelse på hennes undervisning, kan den likevel ha påvirket hennes utdanning. Som beskrevet i teorikapittelet kan påvirkningen mellom de ulike nivåene i Goodlads modell gå begge veier.

4.9 Oppsummering

Analysen har demonstrert at informantene tolker respekt noe forskjellig ettersom begrepet opptrer i læreplanens kompetansemål, i læreplanens formål, eller når de snakker om respekt generelt. De tenker at respekt kommer til uttrykk i ulike typer oppførsel, men at begrepet inneholder noe utover dette. De ser på respekt som en holdning bestående av minst tre komponenter: en kognitiv, en affektiv, og en atferdsmessig. De har fortalt om hvordan de gir vurdering i holdning, hva de ser etter; men at de ikke tar dette med i elevenes endelige

karakter i RLE, noe de begrunner på ulike måter. Det er også en viss uenighet blant mine informanter knyttet til innholdet i flere av begrepene læreplanen krever at elevene skal vise respekt for.

I drøftingen vil jeg belyse deres syn ut i fra Feinbergs betraktninger rundt respektbegrepet, den bevissthetsfilosofiske teorien funksjonalisme og Asheims syn på hva holdninger er. Jeg vil så se på hva opplæringslov og forskrift til denne sier om oppførsel og respekt, og se informantenes utsagn om vurdering av holdninger i lys av det teoretiske rammeverket beskrevet i kapittel 2.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg se mine informanternes tolkninger av læreplanens bruk av ordet respekt i lys av aktuell teori. Det er utrolig mye som kunne vært sagt om dette. For å sette det i perspektiv kan jeg nevne noen av teoretikerne jeg bruker. Asheim har skrevet en hel bok om begrepet holdninger og Anker har skrevet en hel doktoravhandling bare om respekt blant 6. og 7. klassinger ved én skole. Grunnet oppgavens omfang må jeg derfor begrense meg til noen få perspektiver. Det materialet jeg velger å drøfte, er det jeg selv fant mest relevant for problemstillingen. Det impliserer dermed ikke nødvendigvis at disse perspektivene er de viktigste eller beste. En annen forsker ville kanskje valgt helt andre tilnærminger til det samme materialet. Min tilnærming kan kalles begrepslogisk. Den baserer seg til dels på en nærlesning av læreplanen og informantenes svar. En slik lesning vil nærmest automatisk fremheve ulikheter og inkonsistente uttalelser. Den er imidlertid for smal til å få tak i hele bredden av mulige forståelser. Det er for eksempel mulig at lærerne har en identisk og konsekvent forståelse av begrepet respekt, men at denne blir forvrengt når den skal beskrives i tale. Det kan hende at slutninger trukket på bakgrunn av deres observerte praksis ville brutt med dem jeg trekker her. Det er mulig at man kan være i stand til å lære bort respekt og ha en velfungerende vurderingspraksis knyttet til dette, uten at ens uttalelser om respektbegrepet er begrepslogisk konsistente. En pragmatisk eller intuitiv forståelse av respektbegrepet vil falle utenfor denne drøftingens perspektiv. Denne tilnærmingen er imidlertid hensiktsmessig fordi læreplanen i RLE presenterer respekt som noe som skal vurderes. For å kunne gi en objektiv og rettferdig vurdering på tvers av læreres forskjellighet kreves det en relativt enhetlig forståelse av hva som skal vurderes, og denne forståelsen bør være tydelig nok til å kunne kommuniseres både til elever og andre lærere.

Det første delkapittelet vil plassere mine resultater i forhold til forskningsfeltet. De tre neste delkapitlene vil omhandle respektbegrepet. I kapittel 5.2 vil jeg se på hvordan Feinbergs gjennomgang av respektbegrepet kan belyse mine informanternes forståelse av dette. I delkapittel 5.3 vil jeg se på mine informanternes tolkning av forholdet mellom respekt og oppførsel. Jeg vil knytte dette til den bevissthetsfilosofiske retningen funksjonalisme. I det fjerde delkapittelet vil jeg se på mine informanternes forståelse av respekt som en holdning i lys av Asheims teori. I delkapittel 5.5 vil jeg deretter se på lærernes vurderingspraksis knyttet til de to kompetansemålene som etterspør respekt, i lys av relevant lovverk og didaktisk teori. Til slutt vil jeg oppsummere de viktigste betraktningene og forsøke å stake ut mulige veier videre innen dette spennende feltet.

5.1 Resultatene i forhold til forskningsfeltet

Min studie skiller seg fra den tidligere forskningen både i tilnærming og når det gjelder resultater. Fokuset i Strand (2007) og Resalands (2012) masteroppgaver er på den iverksatte læreplan, og hvordan denne forholder seg til den formelle og den prefererte læreplan, og vier spesiell oppmerksomhet til en foreslått sammenheng mellom religionslærernes livssyn og deres prefererte læreplan. Strand fant at lærerne i videregående har en relativt enhetlig forståelse av læreplanen, mens Resaland fant mer divergerende oppfatninger blant sine ungdomsskolelærere. Mitt datamateriale heller i Resalands retning, men dette kan skyldes at min studie går i dybden på et mindre område. Min studie baserer seg til dels på en nærlæsing av små deler av læreplanen, og en naturlig konsekvens av en slik fremgangsmåte er at forskjeller i forståelse fremheves.

Anker (2011) finner at respekt forstås på ulike måter blant elevene hun intervjuer. For det første kan respekt forstås som en form for popularitet. Denne kategorien synes å inneholde fryktbasert respekt. Denne oppfatningen av respekt tar mine informanter avstand fra. For det andre kan respekt i følge Ankers forstås som «affektiv åpenhet» og «omsorg» (Anker, 2011, s. 133).¹⁹ Dette perspektivet er nesten fraværende hos mine informanter, men de ble heller ikke spesifikt spurt om forholdet mellom disse begrepene og respekt. For det tredje finner hun at skolen ofte forsøker å fremstille regelbrudd som manglende respekt for lærerne, men at elevene selv ikke nødvendigvis oppfatter dette slik. Mine informanter ser også på det å rette seg etter regler som et tegn på respekt, men mener at «genuin» respekt går dypere enn overflatisk oppførsel.

Afdal (2005) finner i sin studie at begrepene respekt og toleranse brukes om hverandre. Blant de informantene som fremhever forskjellen mellom disse begrepene er det uenighet knyttet til hvilket som er det overordnede. På den ene siden mener noen at respekt er noe alle mennesker har krav på. Noe lignende finnes også hos mine informanter, når de beskriver respekt som å behandle alle som seg selv, eller å anse andres meninger som like eksistensberettigede som ens egne. På den annen side mener noen av Afdals informanter at respektbegrepet er snevrere enn begrepet toleranse. Her er mine informanter uenige med hans. Mine informanter har også et litt annet syn på forutsetningene for toleranse. Afdals informanter mener at toleranse forutsetter at det finnes forskjeller, toleranse er noe man gjør i møte med mennesker som er annerledes. Mine informanter går lenger når de sier at man må

¹⁹«Affective openness» og «care» – min oversettelse

mislike noe for å kunne tolerere det.

En mulig forklaring på variasjonen i resultatene er de ulike tilnærmingene som er brukt. Min relativt strenge begrepslogiske tilnærming vil fremheve ulikheter i forståelsen. Masteroppgavene til Strand og Resaland benytter seg av en praktisk pedagogisk tilnærming, og de ser på hele læreplanen. Skillet mellom holdnings- og kunnskapsdannelse blir dermed ikke like tydelig som i min studie. Anker tilnærmer seg begrepet ved å se på hvordan respekt arter seg i praksis. Dette fokuset gjør at holdningens atferdsaspekt fremheves mer enn i min studie. Afdals tilnærming kan kanskje best kalles narrativ. Hans åpne tilnærming bidrar til å bringe til syne en bred og dyp forståelse av toleranse hos hans informanter. Min begrepslogiske og vurderingsfokuserede tilnærming er mer egnet til å få frem inkonsistens og uklarhet.

5.2 Informantenes forståelse i lys av Feinberg

I sitt intervju brukte Sofie det at elevene reiser seg for læreren som eksempel for å illustrere god respekt, som en motsetning til dårlig eller fryktbasert respekt. Sofies beskrivelse av fryktbasert respekt korresponderer godt med Feinbergs (1973) første komponent i respektbegrepet: respect. Denne var karakterisert ved frykt hos subjektet, og makt eller fare forbundet med objektet. Trine Anker (2011, s. 130f) fant i sine undersøkelser at dette synet var tilstedeværende blant hennes informanter. I og med at en forståelse av respekt som fryktbasert er noe Sofie tilskriver elevene sine snarere enn noe hun selv hevder å ha, kan vi si at mine resultater er sammenfallende med Ankers på dette punktet. En slik påstand må imidlertid tas med det forbehold at fenomenet i min undersøkelse er rapportert via en mellommann, mens informasjonen kommer direkte fra kilden i Ankers studie. Sofie tar altså avstand fra denne typen respekt som hun karakteriserer som «dårlig».

Feinbergs andre komponent av respekt var observantia. Denne kjennetegnes ved at respekten som tidligere kun ble gitt de farlige, nå også gis til visse utvalgte grupper, som kvinner, eldre, og geistlige (Feinberg, 1973, s. 2). I følge Anker (2011, s. 105) er denne formen for respekt fremtredende i læreplanen i RLE, fordi denne ofte omtaler respekt som noe man skal ha for grupper (gjerne religioner) og deres verdier og oppfatninger. Denne forståelsen av respekt gjør seg også gjeldende hos hennes informanter, ved at de ser på respekt som noe man kan ha for religioner eller nasjonale og etniske grupper (Anker, 2011, s. 129f). Ankers studie ser på hvordan gruppeidentitet bidrar til individuell identitet, og hvilke

identiteter som gir respekt. Min studie ser på hvordan lærere forstår læreplanens målsettinger om at elevene skal vise respekt. Når det gjelder respekt og grupper ser altså hun på objektet for respekten, mens mins studie ser på subjektet som har eller viser den.

Flere av mine informanter forbinder respekt med evne til å være nøytral, særlig når man presenterer eller snakker om en eller flere religioner eller religiøse grupper. De nevner også en kjennskap til religioners og livssyns indre logikk som en forutsetning for, eller del av, det å ha respekt. Tale om religioners indre logikk impliserer at religionene er nogenlunde enhetlige grupper med én relativt homogen måte å tenke på, som kan respekteres. Ut i fra en slik forståelse er altså respekt noe man har for grupper. Konseptualiseringen av respekt som noe man har for grupper faller innenfor Feinbergs kategori *observantia*. Gitt at Ankers analyse av læreplanen er korrekt, virker det dermed som om mine informanternes forståelse av respektbegrepet i hvert fall delvis sammenfaller med læreplanens.

Det er nærliggende å påpeke at å fremme respekt overfor grupper også kan bidra til å skape et skille mellom «oss» og «de andre». I post-kolonialistisk teori brukes begrepet «andreligjoring»²⁰ om prosessen imperier bruker for å skape dette skillet (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, s. 156ff). Ved å definere andre grupper som «den andre» konstituerer den definerende gruppen seg selv, samtidig som den legitimerer undertrykkelse eller lignende av disse andre gruppene. Hvis læreplanens og mine informanternes forståelse av respektbegrepet bidrar til en slik konstruksjon kan dette føre til at RLE-faget skaper skiller, i stedet for å samle elevene og skape forståelse på tvers av religiøse og filosofiske grenser.

Mine informanter slår seg imidlertid ikke til ro med det å forholde seg nøytralt til ulike grupper som den endelige definisjonen på respekt. De informantene som nevner nøytralitet som et uttrykk for respekt, mener senere i intervjuene at å være nøytral på ingen måte er tilstrekkelig (Ine mener imidlertid at det kan være tilstrekkelig for å *vise* respekt). Det som kreves for å ha respekt er at man respekterer andres meninger som like eksistensberettigede som sine egne, at man behandler andre slik man selv vil bli behandlet, og at man synes det er greit at mennesker er forskjellige og har ulik tro, livssyn, etc. Denne forståelsen av respekt kan sees i sammenheng med Feinbergs tredje komponent av respekt-begrepet: *reverentia*. Han beskriver dette som at respekt nå er noe man skylder å vise alle mennesker i kraft av at de er rasjonelle vesener med moralske evner (Feinberg, 1973, s. 3). Feinberg ser dette i sammenheng med moralloven som beskrevet hos Kant. Hos Kant er dette to sider av samme sak. Våre rasjonelle og moralske evner gir oss mulighet til å kjenne den moralske loven.

²⁰«Othering» – min oversettelse

Denne kjennskapen gir oss en plikt til å handle etter dens diktat. Våre handlinger impliserer en påstand om hvordan verden er, og som rasjonelle vesener kan vi ikke tolerere at disse påstandene er inkonsekvente. Vi må derfor kun handle slik at vi samtidig kan ville at maksimen handlingen uttrykker kan bli en allmenn lov (Kant, 2005, s. 901). Man skal kunne handle på en slik måte at man vil at alle andre skal handle likt i tilsvarende situasjoner. En annen formulering av denne ideen er at vi skylder andre rasjonelle vesener respekt, kun fordi de er rasjonelle. Dette ekskluderer imidlertid både dyr og irrasjonelle mennesker som objekter for moralen. Å torturere et dyr er forkastelig fordi det skader overgriperens moralske evne, dyrets smerte er irrelevant (Kant i Gruen, 2010). Den moralske lovens eksistens betyr altså at mennesker har både rettigheter og plikter. Mine informanters forståelse av respekt som viljen og evnen til å behandle andre som seg selv, og å anse deres meninger som like eksistensberettigede som sine egne, kan altså forstås som uttrykk for en Kantiansk forståelse av respekt. Som moralske aktører har vi plikt til å behandle andre slik vi vil bli behandlet selv, og rett til å bli behandlet av andre slik de vil behandles. Blant de unge informantene i Ankers studie er det heller ikke noe sted snakk om respekt som respekt for den rasjonelle moralloven, eller som noe man skylder alle mennesker i kraft av deres status som moralske aktører. Noen nevner imidlertid at respekt handler om å være snill, hjelpe noen som gråter eller lytte til hverandre. Disse uttalelsene er så generelle at det er mulig å tolke dem som uttrykk for en forståelse av respekt som noe alle rasjonelle aktører har krav på. På den annen side kan det tenkes at Ankers informanter her ikke nødvendigvis tenker på alle mennesker, men på grupper som venner, klassen eller skolen. Det er i alle fall tvilsomt om 6.- og 7.-klassinger er i stand til den graden av abstraksjon som kreves for å forstå respekt som knyttet til den moralske loven. Hvorvidt mine informanters forståelse samsvarer med Ankers informanters på dette punktet er altså uklart.

5.3 Respekt – tillærte fakter?

Kapitteloverskriften er tatt fra Ines skille mellom genuin respekt og «tillærte fakter». Funksjonalisme er en bevissthetsfilosofisk retning som hevder at mentale tilstanders essensielle karakteristikk er oppførselen de fører til. Man kan si at den søker å redusere subjektive mentale tilstander til observerbar oppførsel. Ytringer tenkes å være talehandlinger, og er dermed inkludert i kategorien oppførsel eller atferd.

Hva er så den karakteristiske oppførselen som mine informanter forbinder med

respekt? Det første de nevner er at man skal følge reglene. Dette innebærer å reise seg for læreren, ta frem bøkene når man blir bedt om det, etc. Disse eksemplene er relativt nærme en funksjonalistisk forståelse av respekt: så lenge elevene gjør disse tingene er det helt likegyldig hva de tenker. Å reise seg for læreren *er* respekt, uavhengig av hva man tenker og føler mens man gjør det. Slike funksjonalistiske syn finnes også i de negative eksemplene: Ine trekker frem det at en elev setter seg ned før de har hilst og nekter å ta frem bøkene som et eksempel på manglende respekt. Mobbing og personangrep, klare eksempler på oppførsel, blir også nevnt.

Den neste oppførselen informantene mine nevner er at man skal være nøytral når man sammenligner eller presenterer ulike grupper. I konteksten RLE gjelder dette særlig religioner og livssyn. En beskrivelse som går igjen er at det ikke skal merkes hvilket syn man selv har. Dette kan ligne en funksjonalistisk forståelse av respekt, i og med at det som kreves er at elevene holder sine egne tanker og følelser for seg selv. Å ha respekt er å snakke om ulike religioner og livssyn på en slik måte at det ikke merkes hvilket syn man selv har. Som sagt regnes ytringer som handlinger og dermed oppførsel innen funksjonalismen. Det bør imidlertid legges merke til at dette også kan sies å bryte med det funksjonalistiske paradigmet. Å ha en mening eller et syn må vel sies å være en mental tilstand. For at kravet om nøytralitet skal gi mening må vi dermed anta at det er mulig å være i en mental tilstand uten å la den komme til uttrykk, noe som virker vanskelig å akseptere hvis en mental tilstands essensielle karakteristikk er den fysiske oppførselen denne fører til.

For det tredje defineres respekt som alminnelig høflighet, folkeskikk, vennlighet og en slags borgfred. Dette er mindre konkret enn eksemplene over. På den ene side forstås det som å følge regler eller normer, og virker dermed å passe inn i den funksjonalistiske forståelsen av respekt som å følge regler, som ble beskrevet ovenfor. På den annen side kan begreper som folkeskikk og vennlighet forstås som å inkludere følelsesmessige eller rent mentale komponenter. Forstått slik, passer de godt inn i Asheims definisjon av holdninger innen etikken (Asheim, 1997, s. 27). Hvorvidt disse uttalelsene kan tolkes som tegn på en funksjonalistisk forståelse av respektbegrepet er dermed avhengig av hvorvidt vi tenker oss at det er mulig å være vennlig eller høflig uten oppføre seg på en spesiell måte. Et annet potensielt hinder for en funksjonalistisk tolkning av disse eksemplene er at borgfred vanskelig kan forstås som hverken en atferd eller en mental tilstand. Man sier ikke at noen har eller viser borgfred. Dette er noe som skjer på samfunnsnivå. Det er dermed en tilstand som befinner seg ett eller flere nivåer over de mentale tilstandene og atferden som karakteriserer

dem, i følge funksjonalismen. Hvis man klarer å se for seg kausale linker mellom den oppførselen som karakteriserer respekt på individnivå, og denne tilstanden på samfunnsnivå, kan dette begrepet likevel forstås funksjonalistisk.

For det fjerde forbinder informantene respekt med å ikke dømme, ikke være bastant, og å ikke generalisere. Det er usikkert hvorvidt dette kan forstås som uttrykk for en funksjonalistisk forståelse eller ikke. På den ene side kan det å dømme, å være bastant, og å generalisere tolkes som oppførsel, men på den annen side kan det også forstås som rent indre mentale tilstander eller holdninger. Det er fullt mulig å tenke seg at noen har en dømmende holdning uten at dette kommer til uttrykk i oppførsel.

En stor del av informantenes utsagn kan altså tolkes i retning av at de har en forståelse av respektbegrepet som er beslektet med funksjonalismens syn på mentale tilstander. I løpet av intervjuene kommer de imidlertid også med flere uttalelser som peker i motsatt retning. Ine beskriver respekt som en slags evne til empati, at man godtar at andre er uenige med en, og at man tenker at andre er likeverdige med en selv. Sofie sier at respekt er en holdning basert på kunnskap, og Kari tenker at respekt innebærer at det er greit å være forskjellige og å ha ulikt syn på livet. Som jeg kommer inn på i delkapittel 5.4, kan atferd forstås som en sentral del av en holdning, men disse andre konkretiseringene av respektbegrepet tyder på at informantene ikke nødvendigvis knytter det til konkret atferd. En av styrkene ved funksjonalismen som bevissthetsfilosofisk retning er at man kan forklare oppførsel uten å måtte postulere mentale tilstander som er totalt subjektive og dermed kun kan observeres ved introspeksjon. Det er vanskelig å se hva slags atferd som entydig kan knyttes til empati, å godta uenighet, og særlig å tenke at andre er likeverdige med én. Det er vanskelig å se for seg hvordan man kan observere disse tilstandene uten introspeksjon.

Forholdet mellom den mentale tilstanden og atferden kan forstås på fire måter. For det første kan respekt være kun en mental tilstand. Dette avviser mine informanter ved å bruke oppførsel som eksempel på respekt. For det andre kan respekt tenkes kun å referere til en oppførsel. Dette blir også avvist av Ine og Kari, mens Sofie kan tolkes i begge retninger.

For det tredje kan respekt tenkes å referere til to forskjellige uavhengige fenomener. Respekt som mental tilstand og respekt som atferd forstås da som to helt ubeslektede fenomener som tilfeldigvis refereres til med samme ord. Dette kan bety at informantene mine har inkonsistente forståelser av respektbegrepet. Gitt ordets ulike bruksområder i dagligtalen, som presentert i innledningen, ville ikke dette vært overraskende. Det kan være lett å tenke at en inkonsistent forståelse er en ufullstendig eller manglende forståelse. Dette trenger ikke

nødvendigvis å være tilfellet. Å ha en forståelse av ordet «bane» som innebærer en slags løype eller vei man skal bevege seg innenfor står ikke nødvendigvis i motsetning til å forstå «bane» som synonymt med «dødsårsak». Å ha to ulike forståelser av et begrep trenger altså ikke å bety at forståelsen på noen måte er feil. Språket er dessuten i stadig endring, og ettersom grammatikken beveger seg fra preskriptiv til deskriptiv, er det også uklart hvilken standard som eventuelt skulle benyttes for å bedømme dette. Informantenes eventuelt inkonsistente forståelse kan komme til uttrykk både internt i det enkelte intervju, og mellom intervjuene. Informantene kan både være uenige med seg selv og med hverandre. Alle mine informanter kommer med uttalelser som kan vitne om en funksjonalistisk forståelse av respektbegrepet, men samtlige kommer også med uttalelser som vitner om det motsatte. Hvis dette skyldes en inkonsistent forståelse av begrepet, vil det dermed bety at alle mine informanter gir uttrykk for en internt inkonsistent forståelse. På samme måte som ordet «bane» er flertydig, kan det tenkes at begrepet respekt rett og slett refererer til flere ulike fenomener. Kanskje er det dette Ine er inne på når hun sier *«jeg tror at du venter at respekt er en [...] opphøyet verdi, men jeg ser egentlig mer at respekt er [en] sånn basic egenskap»* (Intervju med Ine). Dette kan forstås som at hun mener at ordet respekt kan referere til to ulike fenomener: en ikke-funksjonalistisk opphøyet verdi og en funksjonalistisk grunnleggende egenskap, og at det ikke er noen sammenheng mellom disse utover at de refereres til med samme ord. Denne forståelsen betyr altså at begrepet respekt kan forstås som å referere til både en type oppførsel og en rent mental holdning, og at disse kan opptre sammen, men at denne sammenhengen ikke er nødvendig. I så fall er det mulig å *ha* respekt uten å *vise* det eller å *vise* respekt uten å *ha* det. Problemet med en slik tolkning er at den postulerer et klart konseptuelt skille mellom respekt som oppførsel og respekt som mental tilstand som ikke synes å være tilstede i datamaterialet annet enn muligens i sitatet over.

Den fjerde muligheten er at begrepet respekt kan referere både til en holdning og en oppførsel og at sammenhengen mellom disse to er nødvendig. Dette vil si at vi kan snakke om å ha respekt og å vise respekt, men at disse ikke kan opptre uavhengig av hverandre. For å gjøre skillet mellom den tredje og den fjerde muligheten klarere kan vi se på de mentale tilstandene sinne og vennlighet. Man kan fint tenke seg at noen er sint uten at de oppfører seg på en sint måte. De fleste har vel opplevd å være sint, men å måtte skjule det av hensyn til alminnelig høflighet. Det stiller seg annerledes med vennlighet. Det virker tvilsomt å hevde at noen er vennlige, uten at de oppfører seg vennlig. Hovedtendensen i datamaterialet synes å være at respekt er et vidt begrep, men at fenomenene det refererer til likevel er beslektet. Man

kan for eksempel tenke seg at respekt er en opphøyet verdi som kommer til uttrykk i ulike typer oppførsel, en slags konkretisering eller operasjonalisering av et mer grunnleggende prinsipp eller en måte å tenke på. Informantene synes dermed å forstå respektbegrepet som bestående av to komponenter i tett sammenheng: en mental og en atferdsmessig.

Hvorvidt man mener at informantene slutter seg til den tredje eller fjerde muligheten er avhengig av hvordan man forstår et knippe sitater. Både Ine og Kari ser på respekt som noe man kan utgi seg for å ha. Det kan dermed virke som om de mener at holdningen respekt og oppførselen respekt kan opptre uavhengig av hverandre. For å beskrive situasjoner der oppførselen opptrer uten holdningen bruker de ordene «fake»²¹ og vise. Å forfalske en holdning gir bare mening hvis holdningen ikke er tilstede. Du kan ikke utgi deg for å ha noe du faktisk har. Dette ordet kan dermed sies å implisere at oppførselen alene ikke er ekte respekt – den er bare «tillærte fakter». Bruken av ordet «vise» innebærer et beslektet problem. Kan man vise noe man ikke har? Ligger det implisitt i ordet at oppførselen ikke kan opptre uavhengig av holdningen? På den ene side er det lett å tenke slik. Når vi bruker «vise» om fysiske objekter er det vanskelig å se for seg at det kan brukes om noe man ikke har. Når det gjelder mentale tilstander er dette ikke like åpenbart. Skuespillere viser konstant følelser som ikke er et uttrykk for deres private «jeg». Det er fullt mulig å oppføre seg som om man er i en mental tilstand uten å være det. Vise kan altså bety både «demonstrere» men også «forfalske» eller «utgi seg for å ha». Mine informanter synes å ha dette siste synet. Ine sier: *«Når du viser respekt, så kan [det] godt hende du later som at du respekterer [...]». Og det er vel egentlig det [læreplanforfatterne] er ute etter»* (Intervju med Ine). Kari sier: *«Å vise respekt gjør du ved å bli med i kirken, eller bli med i moskeen, eller være med på [...] meditasjon [...]». Om du ikke tror på det, om du ikke har respekt for det og tenker det her er helt idiotisk, så er det greit»* (Intervju med Kari). Hvis oppførsel og holdning er uavhengige av hverandre burde det også være mulig at holdningen opptrer uten oppførselen. Sofie kan tolkes i denne retning når hun snakker om at respekt er vanskelig å vurdere fordi man har en gruppe elever som hverken viser respekt eller mangel på respekt. Det at hun mener at dette ikke er nok til å mangle måloppnåelse knyttet dette målet kan vitne om at hun tenker at det er mulig at disse elevene har *holdningen* respekt, men ikke klarer å vise den ved *oppførselen* respekt. Når hun blir bedt om å definere respekt bruker hun imidlertid verbene «vise» og «opptre». Hvorvidt hun tenker at holdningen og oppførselen er uavhengige av hverandre er dermed avhengig av om hun mener at det er mulig å ha holdningen respekt, men aldri la denne komme til uttrykk i

²¹Fra engelsk «to fake» - å forfalske. Uttales «feike».

oppførsel.

På overflaten virker det altså som om mine informanter mener at oppførselen respekt og holdningen respekt kan opptre uavhengig av hverandre, og at de dermed slutter seg til det tredje synet presentert ovenfor. Når vi ser nærmere på deres uttalelser kan det imidlertid virke som om de egentlig mener at hverken oppførselen eller holdningen alene utgjør respekt, og at det fjerde synet er det som best representerer deres tolkning.

Mine informanter synes i utgangspunktet å mene at det er et skille mellom respekt som holdning og respekt som oppførsel. Kan denne oppfatningen ha en årsak utenfor begrepet selv?

Rent metodisk er det mulig at intervju spørsmålene kan ha bidratt til å konstruere motsetningen. Da det ble spurt om konkrete eksempler ble det brukt formuleringer som «kan du gi et eksempel på en konkret situasjon....», «hvordan ble respekt uttrykt i denne situasjonen...». Det kan tenkes at en funksjonalistisk forståelse lå implisitt i spørsmålet. Denne tolkningens plausibilitet svekkes imidlertid da det viser seg at den funksjonalistiske forståelsen også kommer til uttrykk andre steder i intervjuet. Et eksempel kan være Sofies uttalelse: «*[Respekt] kan være måter man snakker på, ting man gjøre som viser respekt, helt sånn enkel respekt i hverdagen*» (Intervju med Sofie).

Det er mulig at læreplanens formuleringer legger føringer for hvordan begrepet tolkes. I formålsdelen av læreplanen brukes begrepet respekt tre ganger. Først i setningen «Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt.» At alle skal møtes med respekt synes å vektlegge den atferdsmessige, og dermed den funksjonalistiske, forståelsen av begrepet. Grunnet oppgavens omfang ble imidlertid ikke informantene spurt om denne setningen. Respektbegrepet blir så brukt i setningene «Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.» «Dette» synes her å referere til evnen til dialog. Formålet sier altså at faget skal bidra til respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag. Her er den atferdsmessige komponenten vanskeligere å få øye på. Den tredje gangen respekt blir nevnt i formålet er når det sies at undervisningen skal presentere alle religioner og livssyn med respekt. Dette kan også forstås funksjonalistisk. Respektbegrepet brukes to ganger i kompetansemålene, men her er formuleringen: «Målet for opplæringen er at eleven skal kunne vise respekt for [...]». Bruken av ordet «vise» kan tenkes å bidra til at den atferdsmessige komponenten blir fremhevet.

Jeg spurte mine informanter om hvordan de tolker betydningen av respekt i disse ulike kontekstene. Å vise respekt synes undersøkelsens informanter på den ene side å tolke som noe overfladisk. Ved å late som man har respekt for noe, ved å ty til tillærte fakta, kan man oppfylle kompetansemålenes krav. Alle mine informanter mener at det er en forskjell i betydning mellom å skulle ha og å skulle vise respekt. Det er tre potensielle grunner til dette. For det første kan valget av verb føre til forskjellen i betydning. Å ha er et passivt verb, mens vise krever en form for aktivitet. Denne tolkningen impliserer en forståelse av respektbegrepet som bestående av både en mental tilstand som man kan ha eller være i, og en oppførsel som kan vises. Ovenfor beskrev jeg hvordan det å tenke at ordet «vise» kun refererer til oppførsel gir det undertoner av «gi seg ut for å ha» eller «forfalske». En slik forståelse fører til at læreplanen sier «Eleven skal kunne demonstrere eller utgi seg for å ha respekt...», noe som kan tenkes å bryte med dens intensjon. At læreplanen skulle etterspørre elevenes evne til å utgi seg for å ha en holdning de ikke har kan virke som en noe tendensiøs tolkning.

Det er også mulig at forskjellen i forståelse skyldes konteksten. Det er mulig at respekt som skal vurderes forstås som noe annet enn respekt som undervisningen skal føre til. Vurderingen av elevenes kompetanse skal være objektiv, men mentale tilstander er ikke del av den objektive virkelighet med mindre man har en funksjonalistisk forståelse av mentale tilstander.²² Det er et faktum at vi som lærere ikke har mulighet til å vurdere noe annet enn det vi kan observere. En elevs indre mentale tilstand er utilgjengelig for oss, og når vi gir vurdering må vi derfor nøye oss med å se på det synlige, på overflaten, på atferden. Vi kan aldri vite med sikkerhet om en elev har respekt. Men vi kan vite om hun viser respekt. Det kan dermed tenkes at respekt som skal vurderes nødvendigvis er noe annet enn respekt som mental tilstand, og at verbene egentlig ikke har så stor innvirkning på tolkningen.

En funksjonalistisk forståelse av respekt ville gjort at det som skal vises og det man skal ha er det samme. Kari hevder imidlertid at å endre «vise» til «ha» i kompetansemålene ville endret hele innholdet, men det er vanskelig å se hvordan man skulle vurdert respekt uavhengig av om elevene viste det eller ikke. På den annen side bruker Sofie verbet «å vise» og «å opptre» når hun blir bedt om å definere respekt, en uttalelse som kan tolkes i den retning at hennes forståelse av respekt er grunnleggende funksjonalistisk, uavhengig av kontekst eller verb-bruk.

Det er selvfølgelig også mulig at både konteksten og valget av verb jobber sammen.

²²Teknisk sett kan en nevrobiologisk forståelse av mentale tilstander også brukes for å bringe dem ut i den objektive verden, men vurdering ville da innebåret betraktelig større bruk av elektroder og hjerneskannere enn det som er tilfelle i dag.

Kanskje det ene eller det andre ville vært nok i seg selv, men at det at begge to opptrer samtidig forsterker tolkningstendensen. Kanskje det ene spiller en primær rolle mens det andre oppfattes som sekundært. Her er imidlertid ikke datamaterialet klart nok til at jeg kan konkludere i den ene eller den andre retningen uten at det blir spekulativt.

Informantene mine mener at respektbegrepet slik det brukes i formålet og slik det brukes i kompetansemålene må forstås forskjellig. Dette betyr imidlertid ikke at de mener at begrepet respekt brukes til å referere til en oppførsel og en holdning som er uavhengige av hverandre og egentlig to helt ubeslektede fenomener. De ser i utgangspunktet en sammenheng mellom oppførselen og holdningen. Når respektbegrepet opptrer i kompetansemålene vektlegger de oppførselskomponenten sterkere. Vi kan dermed virke som at kravet om vurdering fører til at informantens forståelse beveger seg mot den bevissthetsfilosofiske funksjonalisme. Hvorvidt dette er positivt, negativt eller nøytralt er avhengig av ens eget, samfunnets eller læreplanforfatterens bevissthetsfilosofiske ståsted.

5.4 Respekt som holdning

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg mine informanternes forståelse av begrepet respekt sett i lys av Ivar Asheims (1997) forståelse av begrepet «holdning» i hans bok *Hva betyr holdninger?* Som en grunnleggende forutsetning velger jeg i dette kapittelet å anta at respekt er en holdning. Dette er ikke nødvendigvis selvsynlig. I teorikapittelet beskrev jeg hvordan Asheim finner at begrepet respekt blir brukt som holdning, verdi, prinsipp og norm. Graden av overlapp mellom for eksempel respekt som verdi og respekt som prinsipp er uklar. Mine informanter er enige om at respekt er en holdning, men datamaterialet er ikke omfattende nok til å si om de også tenker på det som en verdi, et prinsipp eller en norm, eller om de tenker at noen av disse er motstridende eller gjensidig utelukkende.

Asheim konstaterer at begrepet holdning brukes ulikt innen etikken og innen feltene psykologi, sosiologi og pedagogikk. Innen de sistnevnte brukes begrepet som en oversettelse av det engelskspråklige ordet «attitude». Dette ordet oppfattes som mer konsistent og vedvarende enn en mening. Denne tradisjonen deler begrepet i tre: det inneholder en kognitiv, en affektiv og en konativ del (f. eks. Bergem, 1993). Med konativ menes omtrentlig handlingsdisposisjon, en tendens til å oppføre seg på en bestemt måte.

Asheim mener at det innen etikken er mer hensiktsmessig å droppe det konative aspektet til fordel for en atferdsmessig komponent. For å illustrere dette har jeg hentet et

eksempel fra Asheims (1997, s. 26) bok og tilpasset det min analyse av lærernes forståelse av respektbegrepet:²³ La oss se for oss at en elev verbalt gir uttrykk for at man skal gjøre som læreren sier, men så nekter å ta frem bøkene når læreren ber vedkommende om dette. Slik begrepet holdning brukes innen sosiologien, psykologien og pedagogikken må dette forstås som at eleven har en respektfull holdning, men en respektløs atferd, hvis vi tenker at å følge lærerens instruks er et uttrykk for respekt. Asheim mener at innen dagligtalen ville det vært mer naturlig å si at eleven ga uttrykk for en respektfull mening, men en respektløs holdning. Dette eksempelet viser også et skille mellom Asheims og funksjonalistenes begrepsbruk. Innen en funksjonalistisk forståelse regnes en ytring som en handling. Når eleven verbalt ga uttrykk for at man skal gjøre som læreren sier ville dette blitt ansett som oppførsel. Asheim klassifiserer imidlertid den verbale ytringen som et tegn på en mening, ikke som atferd.

Asheim mener at holdning som etisk begrep har tre komponenter: den kognitive, den affektive, og den atferdsmessige. Det atferdsmessige aspektet overlapper med den funksjonalistiske forståelsen beskrevet ovenfor, og jeg vil derfor ikke gå inn på den her. Det følgende vil derfor plassere mine informanters forståelse av respekt i forhold til den kognitive og den affektive kategorien. Som beskrevet ovenfor vektlegger mine informanter atferdsaspektet sterkt. I mitt datamateriale er den eneste tendensen til en forståelse av respektbegrepet som ikke krever en viss oppførsel å finne hos Sofie, som sier at det kan være vanskelig å vurdere holdninger hos stillferdige elever, fordi hun ikke vet hva de tenker. Det kan dermed virke som om hun mener at det er mulig å ha holdningen respekt uten at denne kommer til uttrykk gjennom handling. Å se nærmere på sitatets kontekst kan føre til en annen konklusjon. Ovenfor beskrev jeg hvordan en vurderingskontekst med nødvendighet vil føre til at holdninger forstås funksjonalistisk: vurderingen skal være objektiv, dermed må det som skal vurderes bringes ut i det objektive rom. Sofie kan dermed også forstås som å mene at handlingene respekt fører til ikke nødvendigvis er fraværende, men at de kanskje kan være vanskelig å få øye på eller måle. Uansett synes mine informanters forståelse av begrepet respekt i hovedsak å samsvare mer med Asheims forståelse av begrepet holdning enn med den spesialiserte betydningen det får innen sosiologien, psykologien og pedagogikken.

Det kognitive aspektet ved respekt kan forstås på flere måter. Asheim går ikke i noen særlig detalj, men refererer til det som «tanker», «meninger» eller «oppfatninger» (Asheim, 1997, s. 27f). Flere av mine informanter kommer med utsagn som kan tolkes i retning av at kunnskap er en del av respektbegrepet. Som et eksempel på en situasjon hvor en elev utviser

²³Det originale eksempelet omhandler rasisme i stedet for respekt, og er nevnt i min oppgaves teorikapittel

respekt forteller Kari om en elev som under en presentasjon uttalte seg generaliserende om muslimer. Respekten bestod her i å endre mening. Vi ser det samme hos Ine som sier at respekt uten forståelse bare er «utenpå-respekt», noe hun forbinder med falsk eller tillært respekt. Sofie sier at hun ser på respekt som «en holdning basert på kunnskap». Mine informanter mener at respekt i hvert fall delvis handler om å ha en rett oppfatning. Dette skyldes delvis at en feilaktig oppfatning gjør at respekten bommer. Kompetansemålet å ha respekt for andre religioner oppfylles ikke hvis man har en feilaktig forståelse av religionen man skal respektere. Følelsene og oppførselen rettes mot et objekt som kun finnes i elevens hode. Dette synet på forholdet mellom respekt og forståelse kan i utgangspunktet virke problematisk. Det er en ofte gjentatt klisjé at jo mer man vet, jo mer skjønner man at man ikke vet. Hvis perfekt forståelse settes som et kriterium for respekt er det tvilsomt om dette er en holdning det er mulig å ha. Mine informanters mening synes imidlertid å helle mot at respekt kun krever at man oppfyller et slags minstekrav av kunnskap. Sofie sier at det blir problematisk å hevde at man respekterer hinduismen hvis man ikke vet noe om hva denne religionen innebærer. Respektbegrepets kognitive komponent synes altså å innebære et minimum av kunnskap om respektens objekt.

Mine informanter nevner også kunnskap om begrunnelser og årsaker som en del av det å ha respekt. De nevner alle begrunnelser som en del av sin forståelse av respekt, men fra litt ulike perspektiver. Sofie fremhever at hvis elevene har ekte respekt så må de være i stand til å begrunne hvorfor objektet er verdt å respektere. Dette ser hun i motsetning til å snakke læreren etter munnen, eller bare gjenta det som står i læreboken. Hun fokuserer på at respekt innebærer et reflektert valg, det er ikke nok at elevene ukritisk hermer etter det de ser lærere og andre voksenpersoner gjøre. Når Ine og Kari snakker om forståelse, begrunnelser og respekt, så mener de at elevene skal ha kjennskap til de religiøse systemenes indre logikk. Det er altså religionenes egne begrunnelser som er i fokus. Det kan virke som om de mener at denne kunnskapen nærmest automatisk vil føre til respekt, eventuelt at kunnskap som ikke fører til respekt på en eller annen måte er mangelfull. Ine sier at forståelse uten respekt ikke er sann forståelse, mens Sofie sier at forståelse vil føre til respekt. De synes dermed å mene at det er en nødvendig sammenheng mellom disse to begrepene. Her er Kari uenig. Hun mener at forståelse nok ofte kan føre til respekt, men at dette ikke alltid skjer. Dette kan ses som at mine informanters forståelse av respektbegrepets kognitive aspekt innebærer tre ting. For det første trengs det et minimum av korrekte faktakunnskaper om det som skal respekteres. Som eksempel på mangel på respekt hos en elev forteller Kari om en elev som hevdet at alle

muslimske kvinner bruker hijab. På den ene siden kan dette forstås som en mangel på kunnskap. På den annen side er det mulig at det ikke er mangelen på kunnskap som er det respektløse, men det å komme med påstander om en gruppe uten å ha kunnskapen i bunnen. Hvis eleven i løpet av foredraget hadde sagt at hun ikke vet om alle muslimske kvinner bruker hijab ville dette muligens ikke oppfattes som respektløst. Nøyaktig hvor omfattende eller hvor korrekte disse faktakunnskapene trenger å være er imidlertid uklart. Alle informantene mine er enige om at man i det minste må ha en vag kjennskap til fenomenet som skal respekteres. Det er umulig å respektere den hellige gjenstanden Koranen hvis man tror den er en hellig elv i India. For det andre trengs en kjennskap til begrunnelsene eller årsakene til at andre mennesker tror som de tror eller gjør som de gjør. Dette kan ses på to måter. På den ene side kan det forklares eksternt eller materialistisk. Mannlig omskjæring kan forklares med hygieniske hensyn i et pre-industrielt samfunn. Problemet med slike forklaringer er at de religiøse selv ofte ikke kjenner seg igjen i dem, og man ender opp med nedlatende å forklare andre hvorfor de tror som de tror. Dette synes heller ikke å være det mine informanter mener når de snakker om forståelse for begrunnelser eller årsaker som en del av det å ha respekt. På den annen side kan kjennskap til begrunnelser og årsaker forstås som kunnskap om religioners indre logikk og språk. Dette er mer enn objektiv faktakunnskap, det innebærer en evne til å sette seg inn i andres posisjon og tankesett. For det tredje kreves det en viss refleksjonskompetanse. Respekt krever en forståelse av hvorfor noe er verdt å respektere eller ikke. I ytterste forstand kan disse to siste formene for kunnskap forstås i Kantianske termer: som evnen til å se andre som rasjonelle, moralske aktører, og å vite hva slags handlinger denne statusen gir dem rett til å bli møtt med. For å handle i tråd med den moralske loven kreves det to ting. For det første må man vite hva plikten er. For det andre må man vite hvem man har plikten overfor - hvem som har den tilsvarende rettigheten. Kunnskap eller forståelse for årsakene eller begrunnelsene for det andre mennesker tror og gjør, kan dermed forstås som en forutsetning for å anerkjenne disse som rasjonelle aktører hvis rettigheter er gitt i den moralske loven.

Det affektive aspektet er nesten helt fraværende hos mine informanter. I forbindelse med hennes forståelse av holdningsbegrepet nevner Kari at hun ved et tilfelle ble skuffet over elevenes manglende reaksjon på en dokumentar hun viste dem. Hun hadde forventet at de skulle kjenne seg igjen i situasjonen til flyktningene filmen omhandlet. Hun hadde forventet at de ville la seg *affektere*. Kari trekker her frem affekter eller følelser som en del av holdningsbegrepet. Den affektive komponenten blir også nevnt når temaet er hvor vanskelig

det er å vurdere elevenes evne til å vise respekt. Her sier Ine: «Jeg kan jo ikke gi karakter på at fjorten år gamle gutter er redd homofile» (Intervju med Ine). Hun anerkjenner her at elevens negative holdning til homofile har en affektiv komponent: frykt. Kari's begrunnelse kan også tolkes i denne retningen. Hun sier at hun ikke tar med elevenes holdninger i sin sluttvurdering fordi de kan skyldes at elevenes holdninger i stor grad formes av hjemmet. Det virker naturlig å anta at dette argumentet ikke ville holdt om det var snakk om uriktig kunnskap eller uønsket oppførsel, og basert på dette kan det virke som om Kari her refererer til holdningers affektive komponent.

5.5 Å vurdere holdninger

En viktig del av skolens oppgave er vurdering av elevenes kompetanse. I forbindelse med vurdering av holdninger fremhevet alle mine informanter at dette er vanskelig. Dette er i tråd med fremstillingen i didaktiske lærebøker, hvis de i det hele tatt nevner dette temaet (F. eks. Sødal, Danielsen, Eidhamar, Hodne, Skeie & Winje, 2011; Imsen, 2012; Øzerk, 2012; Andreassen, 2012). Innen didaktisk litteratur er det vanlig å skjelne mellom to typer vurdering: formativ og summativ (Imsen, 2012). Formativ vurdering innebærer å gi tilbakemelding på det som skjer i utdanningsløpet, og målet er å veilede og motivere eleven. Den summative vurderingen er rettet mot elevenes evner ved undervisningens avslutning. I opplæringsloven brukes henholdsvis «undervisvurdering» og «sluttvurdering».

Alle mine informanter sier at de inkluderer elevenes holdninger i undervisvurderingen. Den klart vanligste vurderingssituasjonen for holdninger er muntlige diskusjoner, og til en viss grad fremføringer. Fokuset på dialog stemmer godt med formålsdelen av læreplanen, der det står at evne til dialog innebærer respekt (Læreplan i RLE, 2008). Samtale brukes altså både til å utvikle og å måle elevenes evne til å vise respekt. Ingen av mine informanter nevner elevenes selv-vurdering som en del av undervisvurderingen. Nigel Fancourt hevder i sin avhandling at selv-vurdering av holdninger burde benyttes mer i religionsundervisningen, og han begrunner dette blant annet med at ekstern vurdering fra lærerens side vanskeliggjøres av at kriteriene er uklare (Fancourt, 2008).

I intervjuet med Kari begrunner hun at hun ikke tok elevenes holdninger med i sluttvurderingen med at dette er noe hun ville tatt opp med faglærer og foreldre, ikke noe som skal gi utslag på karakteren i RLE. Denne motstanden mot å ta evnen til å vise respekt med i sluttvurderingen i faget kan skyldes en uklar ansvarsavklaring mellom karakterene i RLE og

orden og oppførsel. For RLE-læreren kan forskrift til opplæringslova inneholde en tilsynelatende selvmotsigelse: Man er lovpålagt å gi vurdering. Denne skal skje på bakgrunn av de samlede kompetansemålene i læreplanen i RLE, og inkluderer dermed evnen til å vise respekt. På den annen side skal ikke «forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven [...] trekkjast inn» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3.3) i denne vurderingen, og evne til å vise respekt for andre er spesifisert som en del av vurderingen i orden og oppførsel. Disse skal altså holdes atskilt, samtidig som det eksisterer en viss overlapp.

En mulig tolkning av Karis utsagn om at hvis en elev uttrykte «kjempesterke holdninger» i faget så er dette noe hun ville tatt opp med hjemmet og sosiallærer, er at hun velger å overlate vurderingen av evne til å vise respekt til orden og oppførsel, slik forskriften krever. Det overskrider hennes ansvar som faglærer og faller innunder kontaktlæreransvaret. Dette kan altså forstås som at hun tenker at vurdering av respekt hører hjemme under orden og oppførsel, ikke RLE. Det er mulig at Ine er inne på noe av det samme når hun argumenterer mot å ta elevenes holdninger med i sluttvurderingen ved å si at dette ikke gjøres i andre fag. Hvorvidt denne tilsynelatende selvmotsigelsen i forskriften er reell, avhenger av om setningene fra RLEs kompetansemål: «eleven skal kunne vise respekt for ulike religioner og livssyn» og «menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder» faller inn under formuleringen i forskrift til opplæringslova (2006) § 3.5: «Grunnlaget for vurdering i åtferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre». Er «respekt for ulike religioner og livssyn, menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder» omfattet av «respekt for andre»? Uansett er det mulig at mine informanter ser en motsetning her, og at dette brukes for å begrunne at de ikke tar med elevenes evne til å vise respekt i sluttvurderingen.

Kari fremmer også det argument at elevenes holdninger er noe grunnleggende de har med hjemmefra. Ved første øyekast kan dette virke som om elevenes holdninger får en særbehandling i forhold til kunnskaper. I forskriften til opplæringsloven står det at elevens forutsetninger ikke skal tas med i vurderingen i fag. Som nevnt i analysen er det vanskelig å se for seg at man ville brukt det at elevene hadde lært uriktig kunnskap hjemme som et argument for å unngå å ta deres kunnskapsmangel med i sluttvurderingen. Hvis man tolker Kari slik at evnen til å vise respekt faller inn under vurderingen i orden og oppførsel gir dette mer mening. Forskriften til opplæringsloven sier at elevens forutsetninger skal tas hensyn til i vurdering av orden og oppførsel.

Ine begrunner sin manglende sluttvurdering av holdningsmålene med henvisning til at hun ikke kan gi karakter basert på at unge gutter er redd homofile. Asheims tredeling kan kanskje belyse hvorfor dette er ukomfortabelt. Den kognitive komponenten ved holdningen respekt, forstått hovedsakelig som kunnskap, skulle være uproblematisk å vurdere, da vurdering av kunnskap er noe som skjer i alle fag. Vurdering av atferd skjer også, under karakteren i orden og oppførsel. Vurdering av følelser hører imidlertid ikke hjemme i noe fag, og basert på Ines sitat kan det virke som om det er nettopp holdningers affektive komponent som oppleves problematisk. Hun vil ikke ta elevenes frykt med i vurderingen. Affekter kjennetegnes nettopp ved at de ikke er kognitive eller rasjonelle. Man har ikke kontroll over dem, og det blir derfor problematisk å holde andre ansvarlige for dem. Følelser er subjektive. Å ta elevenes følelser med i vurderingen blir dermed som å gi dårligere karakter i Mat og helse fordi eleven ikke liker kylling, eller å sette ned Musikk-karakteren fordi eleven ikke liker Jethro Tull. Å skulle sette karakter på hva elevene føler blir dermed ubehagelig, og gjøres heller ikke andre steder i skolen. I tillegg til de etiske sidene ved å vurdere andres følelsesliv, kan dette dermed oppleves som å bryte med opplæringslovens krav om at RLE skal være et ordinært skolefag.

Kompetansemålene krever ikke bare at elevene skal kunne vise respekt, de skal kunne vise respekt for noe. For å gi vurdering i dette må derfor lærerne ha en relativt klar formening om hva respekten skal vises for. Det som nevnes i kompetansemålene er «*ulike religioner og livssyn*» og «*menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder*». Informantene virker stort sett å være enige om innholdet i de tre siste punktene, så jeg vil ikke gå nærmere inn på dem her.

«Religioner» synes å forstås som i hvert fall de fem verdensreligionene og også enkelte andre anerkjente religioner, for eksempel sikhisme. Det var kun i intervjuet med Ine det ble gjort forsøk på å avgrense begrepet. Hun vil ikke inkludere nyreligiøsitet som for eksempel prinsesse Märthas engletro.

Begrepet livssyn defineres av noen veldig bredt, som hvordan noen ser på livet og hvordan de velger å leve det. Grensen synes å trekkes ved politiske syn. Fascisme, kommunisme eller anarkisme avvises som noe som skal respekteres i følge dette læreplanmålet. Dette kan virke selvmotsigende. På den ene side inkluderer livssyn alle mulige virkelighetsforståelser. På den annen side regnes ikke kommunismens klasseperspektiv eller anarkismens maktperspektiv som en del av dette. Ines begrunnelse for å ekskludere politiske syn er at hun ikke synes at økonomi har noe med livssyn å gjøre. Det er mulig at årsaken som

er forsøkt uttrykt her innebærer at disse synene kan oppfattes som relativt smale. Det er mulig at Ine er uenig i at alle politiske teorier og retninger innebærer en ontologi. Sofies definisjon inkluderer alle tenkelige verdensanskuelser og filosofier. Det virker altså som om Ine og Sofie mener at begrepet livssyn er en overkategori med ateistiske livssyn og religiøse livssyn som underkategorier. Kari synes å tenke at livssyn refererer til ikke-religiøse verdensanskuelser.

Forståelsen av «menneskers tros- og livssyns-oppfatninger» varierte også noe mellom informantene. Ine forstår dette som religiøse dogmer, Sofie som virkelighetsforståelse og livsførsel, mens Kari tenker at dette refererte til elevenes oppfatning av religionen eller livssynet.

Blant mine informanter er det altså en viss uenighet om innholdet i begrepene læreplanen krever at elevene skal vise respekt for.

5.6 Konklusjon og veien videre

Studiens funn kan oppsummeres som følger:

- Informantene har en litt ulik forståelse av hva respekt er
- Når begrepet respekt opptrer i kompetansemålene vektlegger informantene atferdskomponenten sterkere enn når det opptrer i formålet, eller når de diskuterer det generelt
- Informantene har litt ulikt syn på hva som skal respekteres i følge kompetansemålene i læreplanen i RLE
- Informantene gir undervisvurdering i holdningsmålene, men tar i liten grad disse med i sluttvurderingen
- Dette kan skyldes at det oppleves som ubehagelig å bedømme holdningers affektive komponent eller at de mener at vurdering av elevenes evne til å vise respekt faller inn under orden og oppførsel

Studien viser altså at mine informanter har litt ulik tolkning av begrepet respekt slik det brukes i læreplanen, og også av hva som skal respekteres. Jeg mener sterkt at dette ikke bør forstås som en konsekvens av manglende kompetanse, innsats eller interesse fra lærernes side, men skyldes manglende spesifisering i læreplanen. Begreper som «respekt», «holdning» og «livssyn» kan ha flere betydninger, og hvis man fra sentralt hold ønsker at en spesifikk betydning implementeres må dette spesifiseres. Dette kan for eksempel gjøres med henvisning til filosofisk eller sosiologisk teori i læreplanen. Et alternativ til en slik presisering ville være

å innarbeide den ønskede tolkningen av disse begrepene i den fagdidaktiske litteraturen og i lærerutdanningen.

En homogen forståelse er ikke nødvendigvis ønskelig. Lærerne er velutdannede profesjonelle yrkesutøvere, og det burde absolutt være forsvarlig å overlate spesifisering av innholdet i disse begrepene til dem. Dette ansvaret burde i så fall gjøres eksplisitt. Denne løsningen kan også være problematisk med tanke på vurdering, hvis man ønsker at karakteren 5 eller 3 i standpunkt i RLE skal bety det samme fra en skole til en annen.

Studien konkluderte også med at mine informanter i liten grad tok elevenes evne til å vise respekt med i sluttvurderingen i RLE. De begrunnet dette med at mangel på respekt går utover det som normalt omfattes av summativ vurdering i fag, at elevenes følelser og preferanser ikke burde gi utslag på karakteren, eller at holdningsdannelse er et ansvar for hele skolen. I lys av Asheims forståelse av holdningsbegrepet kan dette tolkes som at mine informanter tenker at holdningers affektive komponent faller utenfor det skolen har ansvar for å vurdere, eventuelt at det går utover det som skal med i sluttvurderingen i RLE. En annen mulig tolkning er at det oppleves å være en konflikt mellom RLE-faget og orden og oppførsel. Hvis man fra sentralt hold ønsker at elevenes holdninger skal tas med i sluttvurderingen i RLE burde man spesifisere hva man legger i begrepene og hvordan man ønsker at dette skal vurderes. Man burde også prioritere å klargjøre ansvarsfordelingen mellom RLE og orden og oppførsel når det gjelder å vurdere elevenes evne til å vise respekt.

Så lenge det fra sentralt hold ønskes at RLE-lærere skal ta evne til å vise respekt med i vurderingen, ville det vært nyttig om den religionsdidaktiske litteraturen og utdanningen kunne bidra med noe mer enn å konstatere at dette er vanskelig. Det kunne vært nyttig med innføringer i rammeverk man kan gjøre dette innenfor, som for eksempel Krathwohl's taksidermi for det affektive området (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Denne innebærer et forsøk på å skape konkrete mål for holdnings- og verdidannelse, fra å være bevisst på at det finnes andre verdier enn ens egne på det laveste nivået, til å utvikle en konsistent og altomfattende livsfilosofi på det høyeste nivået. Slike rammeverk bør imidlertid ikke overtas ukritisk, men kan brukes som utgangspunkt for refleksjon og debatt. Det synes også å være behov for en debatt rundt hva holdninger er, i hvilken grad det er etisk forsvarlig å vurdere elevenes evne til å vise dem, og om dette burde falle inn under RLE-lærerens ansvarsområde.

Holdningsdannelse er et spennende og aktuelt tema, og det er mange muligheter for videre forskning. For det første ville det vært interessant å se om holdningers manglende plass i sluttvurderingen gjelder for hele ungdomsskolelærerpopulasjonen, og hvilke begrunnelser

som i så fall gis for denne situasjonen. For det andre ville en språklig analyse av læreplanens holdningsdannende aspekter generelt vært meget interessant. For det tredje ville det vært nyttig å se på hvordan respekt-begrepet presenteres i ulike lærebøker, både for ungdomsskoleelever og lærerstudenter, og eventuelt hvordan denne fremstillingen påvirker deres forståelse. Mine informanter nevnte også at de bruker samtaler som metode både for å skape og vurdere holdninger hos elevene. En fjerde mulighet for videre forskning ville være å se nærmere på det konkrete innholdet i disse diskusjonene. En femte mulighet ville være å la seg inspirere av Nigel Fancourt, og undersøke norske elevers selv-vurdering av egen holdningskompetanse innen RLE-faget.

For den enkelte RLE-lærer fordrer denne studiens konklusjoner refleksjon. Hvordan forstår du begrepet respekt? Hvordan forstår du begrepene som læreplanen krever respekt for? Hvordan vurderer du elevenes evne til å vise respekt? Og tar du denne evnen med i din sluttvurdering?

Litteraturliste

- Afdal, G. (2005). *Tolerance and Curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school* (Doktoravhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo
- Andreassen, B. (2008). *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø
- Andreassen, B. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Anker, T. (2011). *Respect and Disrespect. Social practices in a Norwegian multicultural school* (Doktoravhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo
- Aristoteles. *Nicomachean Ethics*. I: Morgan, M. L. (red.). (2005). *Classics of Moral and Political Theory* (4. utg.). Indianapolis: Hackett Publishing Company
- Ashcroft, B., & Gareth, G., & Helen, T. (2007). *Post-Colonial Studies. The Key Concepts* (2. utg.). London: Routledge
- Asheim, I. (1997): *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Bergem, T. (1993). *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanningen og yrkesetiske holdninger. Sluttrapport fra LYH-prosjektet*. Bergen: Norsk lærerakademi
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oversatt av Hansen, W. Oslo: Gyldendal
- Chomsky, N. (2003). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. Hentet 05.2014 fra URL: <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>
- Churchland, P. (1984). *Matter and Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press
- Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge.

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon (2007). *Regjeringen.no*. Hentet 22.05.2014 fra URL: <http://www.regjeringen.no/>

Fancourt, N., P., M. (2008). *Self-Assessment in Religious Education* (Doktoravhandling). University of Warwick.

Feinberg, Joel (1973): "Some Conjectures about the Concept of Respect." *Journal of Social Philosophy*, 4.2

Forskrift til opplæringslova. FOR-2006-06-23-724 § 3.1 – 3.5. (2006). Hentet fra URL: <http://lovdata.no/>

Forst, R. (2012). Toleration. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet 12.05.2014 fra URL: <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism/>

Generell del av læreplanen (21.12.2011). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Goodlad, J. I. mfl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill

Graham, G. (2010). Behaviorism. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra URL: <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism/>

Gruen, L. (2010). The Moral Status of Animals. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet 03.05.2014 fra URL: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-animal/>

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Kant, I. *Grounding for the Metaphysics of Morals*. I: Morgan, M. L. (red.). (2005). *Classics of Moral and Political Theory* (4. utg.). Indianapolis: Hackett Publishing Company

Kim, J. (2006). *Philosophy of Mind* (2. utg.). Boulder, Colo: Westview Press

Krathwohl, D. R., & Bloom, S. B., & Masia, B. B. (1964). *Handbook 2: Affective Domain*. I serien "Taxonomy of Educational Objectives". New York: David McKay Company

Kunnskapsdepartementet. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. (NOU 2010: 7). Hentet fra URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oversatt av Anderssen, T. M. og Rygge, J. Oslo: Gyldendal

Levin, J. (2013). Functionalism. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra URL: <http://plato.stanford.edu/entries/functionalism/>

Læreplan i religion, livssyn og etikk. RLE1-01 (2008). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra URL: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/>

Manger, T., & Lillejord, S., & Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Maxwell, J. A. (2005): *Qualitative Research Design*. London: Sage Publications

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61 (1998). Hentet fra URL: <http://lovdata.no/>

Resaland, H. (2012): *RLE-læraren og læreplanen. Ein kvalitativ studie av korleis læreplanen vert forstått og anvendt på ungdomsskolen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo

Respekt (2009). I *Store norske leksikon*. Hentet 21.05.2014 fra URL: <http://snl.no/respekt>

Schjetne, E. (2011). *Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolen seksual- og samlivsundervisning* (Doktoravhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo

Strand, E. (2007): *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo

Sødal, H. K. (red.), & Danielsen, R., & Eidhamar, L. G., & Hodne, H., & Skeie, G., & Winje, G. (2011). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Ukjent (2013). *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Hentet 19.5.2014 fra URL: <http://www.regjeringen.no/pages/38500565/plattform.pdf>

Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Øzerk, K. (2012). *Pedagogikkens hvordan 1. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Vedlegg 6.1 Intervjuguide

Introduksjon

- Hilse
- Båndopptak
- Info om prosjektet
- Informere om anonymitet
- Intervjuets oppbygging, pauser

Eksplorativ del

♣ Respekt

- Kan du gi meg et eksempel på en situasjon der en elev du hadde demonstrerte *respekt*?
 - ♣ Oppfølging: evt. en elev du har hørt om?
 - ♣ Oppfølging: hva, hvordan, hvorfor?
- Har du noen gang opplevd at en elev har gjort noe du ikke kunne respektere?
 - ♣ Oppfølging: hva, hvordan, hvorfor?

♣ Holdning

- Kan du gi et eksempel på en holdning du har, annet enn respekt?
 - Oppfølging: hva, hvordan / i hvilke situasjoner kommer denne til uttrykk?

♣ Allmenndannelse

- Kan du fortelle om en undervisningssituasjon du har vært i, som var allmenndannende?
 - Oppfølging: hva, hvordan, hvorfor?

Implementering

- **Intervjuer leser setning 1**
 - ♣ Hva tenker du når du leser denne setningen?
 - Hvordan påvirker setning 1 din undervisning?
- **Intervjuer leser setning 2**
 - ♣ Hva tenker du når du leser denne setningen?
 - Hvordan påvirker setning 2 din undervisning?
- **Intervjuer leser setning 3**
 - ♣ Hva tenker du når du leser denne setningen?
 - Hvordan påvirker setning 3 din undervisning?
- Hvordan underviser du i RE som et allmenndannende fag?
(Hvordan påvirker det din undervisning at RLE er et allmenndannende fag?)
- Hvilke deler av faget legger best til rette for å arbeide med respekt/holdninger?
- Hvordan gir du elevene vurdering i kompetansemålene i setning 4 og 5?

Tar du elevenes holdninger med i din sluttvurdering?

Definisjoner

❖ Respekt

- Hva legger du i ordet *respekt* slik det brukes i setning 2, 4 og 5?
- Hva skal respekteres i følge setningene 2, 4 og 5?
- Innebærer respekt aksept?
- Hva mener du er forholdet mellom respekt og toleranse?

❖ Holdning

- Hva legger du i ordet *holdning* slik det brukes i setning 3?
- Hva er forholdet mellom holdning og kunnskap?

❖ Allmenndannelse

- Hva legger du i ordet *allmenndannende* slik det brukes i setning 1?
- Hvordan forstår du forholdet mellom begrepene respekt, holdning og allmenndannelse?
- Er fagets formål, slik det fremgår av læreplanen, nyttig i ditt daglige virke som lærer?

❖ Avslutning

- Har du løpet av intervjuet endret oppfatning av begrepene *holdning*, *allmenndannelse* *respekt*?
- Takk for intervjuet
- Sitatsjekk
- Oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 6.2 Setninger fra læreplanen

Setning 1: Religion, livssyn og etikk som *allmenndannende* fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn [...].

Setning 2: [Faget skal] bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer *respekt* for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.

«Fra «hovedområder» (under filosofi og etikk):

Setning 3: Hovedområdet *filosofi og etikk* omfatter filosofisk tenkemåte og etisk refleksjon. Noen sentrale filosofer inngår, og grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Faget omfatter også *holdninger* og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden.

Fra «kompetansemål»:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

Setning 4: «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og *vise respekt for ulike religioner og livssyn.*»

Setning 5: «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder.»

Vedlegg 6.3 Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Holdningsdannende aspekter ved religionsundervisningen i ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne ut hvordan lærere i RLE tolker og implementerer det holdningsdannende aspektet ved faget Religion, Livssyn og Etikk. Foreløpig problemstillingen lyder: ”Hvordan tolker og implementerer lærere på 10. trinn de holdningsdannende aspektene ved læreplanen i Religion, Livssyn og Etikk?» Prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Utvalget er trukket ut i fra hvem som er interessert i å delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden studien vil benytte seg av intervjuer med lærere. Intervjuene vil vare omtrent en time. Spørsmålene vil omhandle informantens tolkning og implementering av setninger fra læreplanen som kan tolkes som uttrykk for holdningsdannelse. Det vil gjøres lydopptak og tas notater fra intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student vil ha tilgang til dine personopplysninger. Det vil ikke finnes noen navneliste/koblingsnøkkel som kan knytte deg til lydopptaket fra intervjuet.

I transkripsjonen av lydopptakene vil du bli anonymisert. Du vil kun refereres til med pseudonym og eventuell informasjon som kunne brukes til å identifisere deg vil bli fjernet. Du vil altså ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2014. Ved prosjektets slutt vil lydopptaket fra intervjuet bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sigmund T.S. Amble på telefon 41688277 eller e-post sigmund.amble@gmail.com.

Du kan eventuelt også ta kontakt med mine veiledere:

Tove Nicolaisen Epost: tove.nicolaisen@hioa.no

Tlf: +47 22 4521 64

Jon Magne Vestøl Epost: j.m.vestol@ils.uio.no

Tlf: +47 22844595

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

