

Masteroppgave RLE

Fra RLE til KRLE

Hvilke prioriteringer og hensyn ble tatt da RLE faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan har lærere oppfattet endringen?

Ragnhild Haugen

Veileder: Oddvar Johan Jensen

Resymé

Denne masteroppgaven er en del av en mastergrad i grunnskolelærerutdannelsen i RLE, 5. – 10. trinn, ved NLA Høgskolen Bergen. Den undersøker hvilke prioriteringer og hensyn det ser ut til at regjeringen har tatt da de endret RLE-faget til KRLE i 2015, og la til en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget til "om lag halvparten" av undervisnings-tiden. Hensikten med oppgaven har vært å avsløre hvilke prioriteringer og hensyn det ser ut til at regjeringen har tatt i forbindelse med endringen, gjennom å diskutere følgende fem områder: Om det har vært tatt hensyn til norsk kulturarv, pedagogiske og didaktiske forhold, juridiske forhold, europeiske anbefalinger for undervisning om religion og livssyn og hvilke politiske prioriteringer som har vært gjort. Videre har oppgaven hatt til hensikt å undersøke hvordan lærere i grunnskolen har oppfattet endringen. Den undersøkende delen av oppgaven er basert på tre læreres beretninger om endringen fra RLE til KRLE. Jeg har brukt kvalitative intervjuer for å hente inn beretningene. Forskningsspørsmålene sammenfaller med områdene over. For å forklare avstanden mellom læreplanen på et politisk, ideologisk nivå og et operasjonalisert nivå, inkluderer oppgaven også læreplanteori basert på Harald Rørviks tolkning av Goodlands læreplanteoretiske begrepsapparat (1979) fra 1998. Oppgaven avslører at regjeringen har prioritert hensynet til de juridiske forholdene rundt endringen, og at den også har forsøkt å ta hensyn til norsk kulturarv. *Kulturarv* er et begrep som både kan leses snevert, der man taler om kristendom som kulturarv, og videre, der både kristendom, humanisme, sekularisering, kunst, musikk, idrett, litteratur og lignende er inkludert. De øvrige områdene, pedagogikk og europeiske perspektiver er etter min mening nedprioritert i endringen fra RLE til KRLE. Den undersøkende delen av oppgaven avslører at kulturarvbegrepet er mangfoldig og vanskelig for informantene å definere. Det var ulikt hvordan informantene har oppfattet endringen fra RLE til KRLE, men oppgaven peker blant annet på hvordan undervisningen har forandret seg som følge av endringen. Oppgaven avslører at ingen av de tre lærerne har erfart reaksjoner knyttet til endringen og at de har liten eller ingen kjennskap til internasjonalt samarbeid om undervisning om religion og livssyn. Oppgaven avslører også at de tre lærerne ser ut til å ha prioritert kvalitet fremfor å sikre kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget.

Ragnhild Haugen

Kontakt: civis.academis@gmail.com

Acta est fabula. Plaudite!

*It's no use to go back to yesterday,
because I was a different person then.*

Takk til:

Oddvar Johan Jensen, veileder

Knut Tvetereid, veileder

Pål Otto Mikkelsen, for gjennomlesning, korrektur og gode råd

Lars Erik

Kristoffer, Michelle og Jonatan

Innhold

1. Innledning.....	9
2 Bakgrunn og relevans.....	12
3 Hensyn og prioriteringer som ble gjort da RLE-faget skiftet navn til KRLE i 2015.	14
3.1 Hensyn til norsk kulturarv	15
3.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold	21
3.3 Hensyn til juridiske forhold.....	24
3.4 Hensyn til europeiske perspektiver	25
3.5 Politiske prioriteringer.....	28
3.6 Hvilke prioriteringer og hensyn kan de se ut til at regjeringen tok da RLE-faget ble forandret til KRLE i 2015	33
4 Læreplanteori.....	36
5 Hermeneutikk og forskningsmetode.....	38
5.1 Kvalitativ forskningsmetode med blick mot fenomenologien	38
5.1.1 Kvalitativt intervju.....	39
5.1.2 Utvalg og strategi	40
5.1.3 Presentasjon og anonymisering av informanter.....	41
5.1.4 Intervjuguide og intervjusituasjon.....	41
5.1.5 Transkribering av intervju	43
5.1.6 Oppsummering av kapittel. 5.1	43
5.2 Forskningens mål og erkjennelse: forskerrollen.....	44
5.2.1 Hermeneutisk refleksjon.....	44
5.2.2 Forskerrollen	45
5.2.3 Oppsummering av kapittel 5.2	46
5.3 Oppgavens validitet, pålitelighet og generalisering	46
5.3.1 Validitet	46
5.3.2 Pålitelighet.....	47
5.3.3 Generalisering	47
5.4 Forskningsetikk	47
5.5 Avslutning og oppsummering av kapittel 5.....	49
6 Presentasjon av innsamlet materiale.....	50
6.1 Hensyn til norsk kulturarv	50
6.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold	52
6.2.1 Synes du faget har forandret seg etter endringen fra RLE til KRLE?.....	53
6.2.2 Har elevene reagert på endringen?	55
6.2.3 Lærerens autonomi	56

6.2.4 Har kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget gått på bekostning av andre emner?	57
6.2.5 Er KRLE-faget et inkluderende fag?	58
6.2.6 Media.....	59
6.3 Hensyn til juridiske forhold.....	59
6.4 Hensyn til europeiske perspektiver	60
6.5 Politiske prioriteringer.....	60
6.6 Oppsummering av intervjuene	62
7 Analyse.....	64
7.1 Hensyn til norsk kulturarv	65
7.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold	67
7.2.1 Opplever lærerne at forandret har seg etter endringen fra RLE til KRLE?.....	67
7.2.2 Har lærerne erfart at elevene har reagert på endringen?.....	69
7.2.3 Lærerens autonomi	69
7.2.4 Har lærerne opplevd at kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget har gått på bekostning av andre emner?	70
7.2.5 Opplever lærerne KRLE-faget som et inkluderende fag?	70
7.2.6 Media.....	71
7.3 Hensyn til juridiske forhold.....	72
7.4 Hensyn til europeiske perspektiver	72
7.5 Politiske prioriteringer.....	73
7.6 Oppsummering av analysen	74
8 Avsluttende diskusjon	77
8.1 Lærernes perspektiv	81
8.2 Faglig perspektiv	83
8.3 Kulturarv	84
8.4 Anbefalinger for videre arbeid med religion- og livssynsfaget.....	84
Kilder.....	86
vedlegg (5)	

1 Innledning

Den 22. oktober 2014 ble det sendt ut en høring fra kunnskapsdepartementet om å endre navn på RLE-faget til KRLE, og samtidig innføre en bestemmelse om tidsbruk knyttet til kristendomskunnskap i fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Forslaget kom fra regjeringen, etter forhandlinger mellom samarbeidspartiene Høyre, Fremskrittspartiet (Frp) Kristelig Folkeparti (KrF) og Venstre. Det var KrF som først foreslo og fikk gjennomslag for endringen i de fire samarbeidspartiernes forhandlinger etter valget i 2013, og KrF begrunnet behovet for en endring i faget med at det var behov for en presisering av hvor mye tid som skal brukes på kristendomskunnskap i RLE-faget. KrF påsto at det var store variasjoner i hvor stor del kristendom fikk i RLE-faget på landsbasis, og at flere og flere lærere brukte mindre og mindre tid på kristendomsfaget i RLE. Fra KrFs side var endringene ment for å sikre at undervisning om kristendom fikk en stor nok kvantitativ andel av faget, i hele landet (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.). Jeg bemerker innledningsvis at da KrF i forhandlingene etter stortingsvalget i 2013 påsto at lærere brukte mindre og mindre tid på kristendomsfaget i RLE, fantes det ingen nasjonal empirisk forskning eller evaluering på RLE-faget siden år 2000 (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo], 2013, s. 2).

Religion- og livssynsfaget har lang historie i Norge, og selv om det ble undervist i kristendom i forbindelse med konfirmasjon også før 1736, ble konfirmasjonen, og dermed også undervisningen, lovfestet i 1736. Siden da har faget gjennomgått store endringer, både politisk og pedagogisk. I 1736 var målet med faget økt kunnskap om kristendom og personlig omvendelse av den enkelte. Skulle man konfirmeres måtte man ha deltatt i undervisning om Pontoppidans katekismeforklaring, lesning av Bibelen og tilegnelse av salmer, og om man ikke konfirmerte seg, fikk man heller ikke delta i samfunnet. Man fikk hverken gifte seg, gå inn i militære eller eie eiendom, og det var svært vanskelig å få jobb. Allmueskolen (lov om allmueskole 1739) skulle ta seg av opplæringen i kristendom, samt lesning, mens andre fag som matematikk og skriving var frivillig. Det som skulle leses var først og fremst Pontoppidans katekismeforklaring, *Sannhet til Gudfryktighet*, og deretter Bibelen (Andreassen, 2012, s. 56-57).

Samfunnet forandret seg, og sammen med det; skolen. Utover 1800-taller vokste det frem flere kristne konfesjoner i Norge, og allmueskolen ble kritisert for å ha et for konfesjonelt preg. I 1960 kom Landsskoleloven, som åpnet opp for å inkludere nye fag i skolen, og selv om kristendom fremdeles var et viktig fag, ble det også stilt krav til folkeopplysning. Skolen skulle

fremdeles forberede og tjene guds rikes komme på jorden, men den skulle også forberede elevene på livet i samfunnet. Videre fikk skolen et nasjonalistisk preg utover 1900-tallet, men til tross for et flertall mot at kristendom skulle være en del av den obligatoriske opplæringen under behandlingen av fremhaldsskoleloven i 1946, ble faget videreført (Andreassen, 2012, s. 58-62).

Faget *Livssynsorientering* ble innført i Mønsterplanen for grunnskolen 1974, og var et alternativ for elever som var fritatt for kristendomskunnskap. Grunnskolen hadde nå to religionsfag som gikk parallelt. Mønsterplanen for grunnskolen 1987 åpnet opp for et alternativ til; *Annen religion- og livssynsundervisning*, som var et fag der registrerte trossamfunn kunne organisere sin egen undervisning i egen regi og etter egne planer. Livssynsmangfoldet i skolen hadde nå blitt større, og utover 1970- og 1980-tallet pågikk en debatt om man kunne klare å lage et religion- og livssynsfag som kunne samle alle elever i samme undervisning. Resultatet av debatten var at kirke- utdanning- og forskningsdepartementet i 1994 oppnevnte et utvalg for å vurdere innholdet i og organiseringen av religion- og livssynsfaget i skolen. Utvalget ble kalt «Pettersen-utvalget». Utvalget anbefalte et religion- og livssynsfag med begrenset fritaksrett, som skulle kunne samle alle elever, og i 1997 ble KRL-faget innført; *kristendom med religion og livssynsorientering* (Andreassen, 2012, s. 62-63). Som vi skal lese senere i oppgaven (kapittel 3), var det ikke uproblematisk å opprette et fellesfag med begrenset fritaksrett i en skole som fremdeles hadde en kristenorientert formålsparagraf, og etter 1997 gikk faget gjennom stadige nye endringer. Frem til KRLE-faget ble innført i 2015, gikk faget gjennom fem endringer på åtte år (KRL (97), KRL02, KRL05, RLE (08) og KRLE (15)).

Oppgaven handler om den siste endringen i KRLE-faget, og overgangen fra RLE til KRLE. Jeg har undersøkt fem områder; om det ser ut til å blitt tatt hensyn til norsk kulturarv, pedagogiske og didaktiske forhold, juridiske forhold, europeiske anbefalinger om undervisning om livssyn og religion og politiske prioriteringer. Kulturarvbegrepet kan leses både snevert, som om det kun inkluderer den kristne kulturarven, men også mer åpent og inkluderende, som en del av et kulturarvbegrep som også omfatter historie, litteratur, musikk, idrett og andre områder befolkningen identifiserer seg med. En videre definisjon skiller kultur fra natur, ved å ekskludere alt som ikke er menneskeskapt. Jeg forsøker å gjøre klart hvilket kulturbegrep jeg omtaler gjennom oppgaven.

Videre inkluderer oppgaven tre beretninger fra lærere som underviser i KRLE. Målet med materialet var å inkludere lærernes perspektiv på nok en endring i religion- og livssynsfaget (kapittel 6 og 7). Det er lærere som underviser i faget, og det er de som må gjøre om ideene i

den noterte læreplanen til faktisk undervisning. Det er også lærerne som møter elevene, hver dag. I kapittel fire har jeg omtalt teori som kan forklare avstanden mellom læreplanen på et ideologisk nivå og læreplanen på et operasjonalisert nivå. Teorien skal bidra til større forståelse mellom endringen på politisk nivå og endringen gjennomlevd i undervisning. På bakgrunn av den historiske konteksten, politiske ideer og lærernes beretninger er hovedmålet for denne oppgaven å undersøke hvilke prioriteringer og hensyn som ser ut til å ha vært tatt gjennom endringen fra RLE til KRLE, og hvordan lærere i skolen har oppfattet endringen. Oppgaven begrenser seg til de fem områdene jeg har beskrevet, og beretningene fra tre informanter. Metoden jeg har brukt for å innhente beretningene er kvalitativ, og konsentrerer seg dermed heller om få beretninger, fremfor et bredt utvalg. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer, der fokuset har vært å bevare informantenes mulighet til å fortelle. Materialet kan ikke generalisere beretningene informantene fortalte, men det kan brukes for å utvide perspektivet på problemstillingen. Jeg har forholdt meg til anbefalinger gitt av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), og oppgaven er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata.

2 Bakgrunn og relevans

Min masteroppgave er rettet mot et grunnskolefag som stadig er i endring, ikke bare fordi faget i seg selv har gjennomgått flere forandringer de siste årene, men også fordi det er et fag som stadig må tilpasse seg et samfunn i forandring. Faget trekkes mellom ulike aktører som har ulike visjoner for faget, og det viser seg spesielt når det er valgkamp. Etter valget i 2013 fikk endelig Kristelig Folkeparti (KrF) gjennomslag for å gjeninnføre både K'en for kristendom i RLE-fagets navn og en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget, noe partiet hadde arbeidet for siden KRL ble forandret til RLE i 2008. Før valgkampen i 2017 ser vi igjen at KRLE-faget er offer for debatt. Arbeiderpartiet går til valgkamp på å fjerne K'en fra faget igjen, men ikke uten dramatikk. Forholdet mellom stemmene på Arbeiderpartiets landsmøte i April 2017 var 160 mot 140. Å kreve K'en i faget fjernet, betyr at det igjen vil bli nye endringer i et fag som behøver ro for å få lov til å utvikle seg, men det minsket også mulighetene Arbeiderpartiet hadde for å bli støttet av KrF i den kommende valgkampen (Berge og Ighouba, 2017).

I tillegg ser det ut til at faget engasjerer nordmenn. Da endringen fra RLE til KRLE ble foreslått ble gruppen «Nei til KRLE» opprettet på facebook 2. oktober 2013. Siden har i dag 28 892 følgere. NRKs hjemmesider har, i forbindelse med det kommende valget i september, laget en valgomat. De forteller at det er K'en i KRLE folket har sterkeste meninger om. I valgomaten gis publikum mulighet til å velge alternativene helt enig, delvis enig, ingen mening, delvis uenig og helt uenig i ulike politiske spørsmål, og NRK forteller at spørsmålet om en videreføring av KRLE er det spørsmålet der flest folk er helt enig eller helt uenig. Målingen kan ikke regnes som en meningsmåling, fordi den ikke har et representativt utvalg, men den gir en pekepinn på hva som engasjerer publikum (Cosson-Eide, 2017).

Tone Bergli Joner, som av Human Etisk Forbund (HEF) regnes som veteran i diskusjonene rundt religion i skolen, har også gitt ut en bok som kritiserer KRLE-faget og måten Kristelig Folkeparti (KrF) har fått gjennomslag for endringene i faget på. Boken heter «KRLE – Et politisk hestehandlet fag». Til FriTanke er hun kvass i uttalelsene sine om KrF og mener måten KrF «presset gjennom faget» på er «nærmest udemokratisk». Hun påstår at KrF bruker den offentlige skolen som «misjonsmark» (Gran, 2017, 1-4 avsnitt). Joner har ved flere anledninger kritisert direkte kristne benevnelser i grunnskolens lovverk og retningsgivende dokumenter (Gran, 2017, 1-4 avsnitt), og hun gir ikke et helhetlig bilde av religion- og livssynsfaget i skolen, men boken hennes viser hvor engasjert folket er i religion- og livssynsspørsmål i og om grunnskolen.

Oppgaven rører altså ved noe som engasjerer og er viktig for mange mennesker. Og derfor har jeg også intervjuet tre lærere som har som mandat å undervise i et religion- og livssynsfag, der innholdet er bestemt på politisk nivå, uavhengig av deres eget syn på religion- og livssyn. Det er relevant å minne leserne, og gjerne politikerne også, om at det finnes virkelige mennesker som står i en undervisningssituasjon hver eneste dag, der de gjør så godt de kan for å forvalte bestemmelsene som er nedfelt i læreplanverket for grunnskolen. Hva sier disse stemmene om endringen fra RLE til KRLE? I tillegg er det interessant å undersøke diskusjoner som etterlyses ved endringer i religion- og livssynsfaget. Hvilke sfærer etterlyser forskere og pedagoger når de uttaler seg om RLE/KRLE-faget i skolen, og hva innebærer disse etterlysningene? Oppgaven min kan svare på noen av disse spørsmålene, men ikke minst åpner den opp for videre arbeid med spørsmålene, fordi den pirker bort og åpner opp for nye diskusjoner basert på nye grunnlag som vi ikke hadde tidligere.

3 Hensyn og prioriteringer som ble gjort da RLE-faget skiftet navn til KRLE i 2015.

Masteroppgaven har som mål å diskutere hvilke prioriteringer og hensyn som ble tatt da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015, samtidig som fagets mål om undervisning om kristendom fikk en kvantitativ fastsettelse til "om lag halvparten" av undervisningstiden. I dette kapitlet skal jeg diskutere hvilke hensyn og prioriteringer som synes å være tatt, med utgangspunkt i aktuelle dokumenter som er publisert og som vitner om ulike retninger innenfor ulike fagmiljøer, politiske partier eller enkeltpersoner når det gjelder hvordan de tar stilling til, reagerer på eller taler om endringen i RLE-faget. Dokumentene består i hovedsak av politiske rundskriv, høringsuttalelser og artikler publisert i forbindelse med endringen i faget, men støttes av teoretiske diskusjoner innenfor fagfeltene pedagogikk eller religions- og livssynsdidaktikk. I enkelte tilfeller har jeg sett meg nødt til å hente inn spesiell informasjon fra enkeltpersoner, for å tegne et best mulig bilde av hvilke prioriteringer og hensyn som synes å ha blitt lagt vekt på. Jeg bemerker at når det gjelder argumentasjon forholder jeg meg til argumenter som er relevante for saken; at regjeringen ønsket å endre RLE-faget til KRLE, og ikke andre forslag på hva RLE-faget kunne ha vært, eller diskusjoner som går på hvordan uttrykk og begreper kunne ha vært definert. Ved sistnevnte problemstilling viser jeg tilbake til hva aktøren som har brukt begrepet synes å mene.

For å analysere dokumentene og uttalelsene som danner materialet for dette kapitlet har jeg støttet meg på kritisk diskursanalyse som metode. Premissene for å analysere tekster og utsagn innenfor diskursanalytisk tankegang er at en ser ytring og kontekst som forutsetninger for hverandre (Svennevig, 2001, s. 83). Det kritiske perspektivet betyr at mine vurderinger ikke er nøytrale (Renkema, 2004, s. 282). Ytringer går forut for hverandre, og hvert enkelt utsagn kan tolkes i lys av foregående utsagn (Svennevig, 2001, s. 84-85). I en politisk prosess svarer politikere og debattanter stadig på hverandres utsagn, og en del av å analysere det som blir sagt handler om å se utsagnene i forbindelse med hverandre. Konteksten er ikke gitt i utgangspunktet, men skapes av deltagerne i en debatt (Svennevig, 2001, s. 93). Målet med denne oppgaven er i så måte å finne ut hvilken kontekst endringen fra RLE til KRLE både er et resultat av og er med på å skape. Jeg har måtte gjort et utvalg i materialet som danner grunnlaget for denne delen av oppgaven. Bland høringsmaterialet og uttalelsene som er gjort i media, har jeg forsøkt å få frem en nødvendig bredde i synspunkter.

Kapittelet er delt opp i fem hovedområder som leseren også vil finne igjen i avhandlingens presentasjon og analyse av innsamlet materiale. I første delkapittel diskuterer jeg om regjeringen har tatt hensyn til norsk kulturarv, som en del av en kulturell identitetsdannelse. At kristendom er en viktig del av norsk kulturarv, og dermed en viktig del av elevenes identitetsdannelse, var Kristelig Folkepartis og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens (Høyre) hovedargument for at "om lag halvparten av tiden" i KRLE skulle brukes på undervisning om kristendom. I andre delkapittel diskuterer jeg om regjeringen har tatt hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold, og mener med det forhold som blir direkte berørt av endringen, som for eksempel om kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget kan gå ut over kvaliteten på faget. I tredje delkapittel diskuterer jeg om regjeringen har tatt hensyn til juridiske forhold. I 2007 ble det daværende religionsfaget KRL dømt av Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg for brudd på menneskerettighetene. Når RLE-faget i 2015 gjennomgikk en ny endring som kan tolkes i retning av det gamle KRL-faget, er det også aktuelt å diskutere om faget nok en gang kan komme til å krenke menneskerettighetene. I kapittelets fjerde del diskuterer jeg om endringen prioriterer europeiske anbefalinger for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn, som anbefalinger bygget på Organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europas (OSSE), FNs og Europarådets verdigrunnlag, og i oppgavens femte del diskuterer jeg de politiske prioriteringene som ble tatt, uavhengig av de ovennevnte områdene. Jeg avslutter kapittelet med en kort oppsummering og kommentar.

3.1 Hensyn til norsk kulturarv

At endringen fra RLE til KRLE i 2015 hadde som mål å sikre videreføring av norsk kulturarv, var Kristelig Folkeparti (KrF) og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens (Høyre) hovedargument for å innføre en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.) (Høyre, 2014). I sammenheng med endringen uttalte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen til Aftenposten 4. april 2014, at skolens rolle er å lære barn og unge om det samfunnet de lever i, inkludert norsk historie og norske tradisjoner. Han la videre vekt på kristendommens betydning for norsk historie, kultur og kunst (Høyre, 2014). Høyre legger altså tilstrekkelig kunnskap om kristendom til grunn for kunnskap om norsk historie og norske tradisjoner. Slik jeg leser uttalelsene fra kunnskapsministeren, mener han at endringen både tar hensyn til at norsk kulturarv blir ivaretatt, og han prioriterer norsk kulturarv gjennom en endring som er ment for å styrke norsk kulturarv. Kulturarvbegrepet blir i denne sammenheng brukt om kristendom som kulturarv.

Kristelig Folkepartis og Høyres argumentasjon har absolutt støtte i læreplanen. Det er pålagt i opplæringsloven § 2-4 (1998) at undervisning i KRLE skal gi elevene kjennskap til hva kristendommen har å si som kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2014b, Kapittel 5.1). Videre er "kulturarv" en egen overskrift sammen med "identitet" i den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen legger til grunn at utvikling av identitet skjer ved at mennesket blir fortrolig med landets tidligere normer og uttrykksformer, og hvordan landets normer og uttrykksformer er videreført frem til i dag. Læreplanen bestemmer derfor at opplæringen både skal ivareta og utvide elevenes bevissthet rundt landets tradisjoner og historie, og inkludere hvordan vår kultur har bidratt til kulturell variasjon i verden (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Slik jeg leser læreplanen er religion en del av «landets tidligere normer og uttrykksformer», «tradisjoner og historie» og «kultur», og det er dermed ikke motstridende for målene for opplæringen i skolen å sikre at elevene får nok undervisning i kristendomsdelen av religionsfaget. Kristendommen har hatt en dominerende rolle for hvordan norsk og europeisk kultur har utviklet seg, og gjennom kristendomskunnskap i grunnskolen får elevene en felles referanseramme for å forstå landets tradisjoner og historie, på tross av individuelle trosforskjeller (Hodne, 2009, s. 79).

Da forslaget om å endre RLE-faget til KRLE ble lagt ut på høring, ble allikevel Kristelig Folkeparti og Høyre kritisert for å begrunne endringen i begrepet "kulturarv". Human-Etisk Forbund (HEF) var blant dem som problematiserte at regjeringen brukte det de kalte *kulturarvargumentet* for å fremme en endring som mange steder ville føre til at faget kom til å inneholde mer kristendom enn tidligere. HEF mente at norsk kulturarv inkluderer mer enn kristendom, også innenfor et religionsfag, og advarte mot å definere norsk kulturarv «som nærmest ensbetydende med kristendom» (Human-Etisk Forbund [HEF], 2014, s. 2).

Human-Etisk Forbund fikk støtte av Anne Eriksen, professor i kulturhistorie, og hennes kollega Torunn Selberg i at Høyre-FrP-regjeringen brukte begrepet kulturarv på en negativ måte i debatt. Selberg uttalte at når man snakker om en bestemt kulturarv, som for eksempel kristendom som kulturarv, uten å diskutere kulturarvbegrepets mangfold, så fremstilles denne ene som om det skulle finnes en kulturarv som er mer relevant og riktig enn de andre. Eriksen og Selberg ytret også at når man snakker om arv, får tilhøreren inntrykk av at saken inkluderer noe man nærmest er forpliktet til å ta vare på, og hun påstår videre at når regjeringen bruker et sånt begrep i debatt, er det å regne som ren maktstrategi (Klausen, 2014, avsnitt 11).

Human-Etisk Forbund, Anne Eriksen og Torunn Selberg problematiserte altså begrepet "kulturarv", og måten regjeringen brukte begrepet på. I første omgang gjaldt det kulturarv-

begrepets innhold ved at HEF etterspurte et kulturarvbegrep som inkluderer mer enn kristendom. HEF kritiserte med andre ord at regjeringen ikke tok nok hensyn til andre religioner, ikke-religiøse livssyn og etikk, som er emner KRLE-faget også inkluderer. Slik jeg leser kunnskapsministeren, regjeringen og regjeringspartiene, er det ingen som påstår at norsk kulturarv ikke er mer enn kristendom, men at andre religioner og livssyn er utenfor det som diskuteres (Rognsvåg, 2015, avsnitt 13-15). Forslaget om å endre fagets navn og om å tidsbestemme kristendomsdelen av faget skulle ta spesielt hensyn til kristendomsdelen av faget, som Kristelig Folkeparti på dette tidspunktet mente at det ikke ble tatt tilstrekkelig hensyn til.

I andre omgang gikk kritikken ut på hvordan regjeringen brukte begrepet "kulturarv", et begrep som er vanskelig å definere som argumentasjon for en politisk endring. Eriksen og Selberg kaller bruken av begrepet for en maktstrategi. Mytolog Terje Nordby hevder at begrepet står i særstilling når det gjelder hvordan og hvor ofte det blir brukt, uten at den som bruker det egentlig vet hva han snakker om. Han forsøker allikevel å nærme seg en definisjon av begrepet og resonnerer seg frem til at kulturarv nødvendigvis ikke kan inkludere det vi ikke kjenner av vår egen historie. Dermed konkluderer han med at «vår faktiske kulturarv er det vi til enhver tid vet om vår egen historie» (Nordby, 2014, s. 97). Han påpeker også at *kulturarv* alltid fremstilles som noe positivt. «Ingen snakker om å bevare korrupsjonskultur eller drikkekultur» (s. 97). Nordby treffer etter min mening kjernen i diskusjonen mellom regjeringen og aktører som Human-Etisk Forbund, Eriksen og Selberg: Hva som er positiv kulturarv er ikke definert. Det kommer an på hvem du spør. Et parti som fremmer kristendommens plass i samfunnet, vil alltid vurdere den kristne kulturarven, altså det de selv velger å bevare fra kristendommen og dens historie, som noe positivt, mens en organisasjon som setter mennesket i sentrum uten å inkludere et gudsbegrep, fremfor religion, kan komme til å mene at den kristne delen av vår kulturarv er et tilbakelagt stadium, og noe som ikke trenger å bevares spesielt. Når det gjelder å bruke et begrep som er vanskelig å definere i debatt, mener jeg Eriksen og Selberg rører ved noe vesentlig når de kritiserer måten Kristelig Folkeparti og Høyre forsvarer endringen fra RLE til KRLE på, ved bruk av et begrep som *kulturarv*. Ikke fordi kulturarvbegrepet i seg selv er problematisk, men fordi et så vidt begrep som *alle* har et forhold til gir en gjensidig mulighet for partene i en diskusjon til å tolke eller definere begrepet etter egne oppfatninger av hvilke verdier begrepet skal inneholde. Diskusjonen som sådan vil ikke kunne føres på samme grunnlag. I den store debatten har ikke bakgrunnen for forslaget til endringen kommet godt nok frem, og følgelig gir det aktører som Eriksen, Selberg og Human-Etisk Forbund gode

muligheter til å stille spørsmål både ved endringen og begrepsbruken, nettopp fordi begrepet er vanskelig å definere.

At kristendommen har hatt betydning for en videre forståelse av norsk kulturarv er det vanskelig å argumentere mot, og om vi skulle forsøke oss på en definisjon av hva kulturarvbegrepet inneholder, er det enklere å snu på spørsmålet og spørre om det finnes noe kulturarvbegrepet ikke inneholder (Nordby, 2014, s. 97). Hvilke verdier og kunnskaper skolen til enhver tid formidler er bestemt av regjeringen og kodifisert i skolelovverk og læreplaner. På den måten er aldri en endring i en læreplan eller i et eksisterende lovverk objektiv, men heller et bevisst middel for å påvirke samfunnsutviklingen i en bestemt retning (Helle, 1979, s. 44). Spørsmålet en videre må stille er om retningen er god og om innholdet er noe vi ønsker å videreføre. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet i Grunnskolen har det både før og etter endringen i 2015 stått at undervisningen i RLE/KRLE skal være objektiv. Slik jeg leser læreplanen vil innholdet i læreplanen aldri være objektiv, men undervisningen skal allikevel foregå på en objektiv måte i klasserommet, ved at læreren hverken presenterer den ene eller andre religionen eller det ikke-religiøse livssynet som mer riktig eller ikke riktig enn det andre, uavhengig av en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget. Spørsmålet om objektivitet er dermed todelt. Læreplanen er ikke bygget opp på et objektivt grunnlag, men undervisningen i seg selv skal foregå på en objektiv måte. Spørsmålet blir dermed om kvantiteten av kristendomsdelen i faget kan gå ut over kvaliteten i de andre emnene KRLE-faget dekker. Om kvantiteten av kristendomsdelen i faget kan gå ut over kvaliteten i de andre emnene KRLE-faget dekker diskuterer jeg videre i kapittel 3.2.

I diskusjonen om hvorvidt regjeringen har tatt hensyn til norsk kulturarv gjennom endringen fra RLE til KRLE etterlyser studiedekan Eli Ottesen og seksjonssjef Line Sletten ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen (UIB) henvisninger til nyere forskning som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging (Universitetet i Bergen [UIB], 2015, s. 3-4). I 2011 diskuterte professor i teologi Halvor Moxnes sammenhengen mellom religion og nasjonal identitetsbygging, og han gjør rede for hvordan Europa og Norge i dag er et resultat av nylige endringer både politisk, sosialt, kulturelt og religiøst. Han nevner spesielt at religion og religiøse idealer har blitt spesielt fremtredende som representanter for nasjonal identitet i nåtidens debatt, særlig etter terrorangrepet mot New York i 2001 (Moxnes, 2011, s. 122). «Vår» identitet blir stadig utfordret i møte med «de andres» identitet, som følge av den varige flyktningsituasjonen i Europa. «De andres» identitet blir følgelig kategorisert religiøst, som for eksempel «muslimenes» identitet, mens «vår» identitet

blir kategorisert som «vi kristnes» identitet (Moxnes, 2011, s. 120-122). Slik jeg leser Moxnes er ikke «vi kristnes» identitet nødvendigvis ensbetydende med at «vi kristne» er en gruppe troende og aktive kristne, men at kategorien inkluderer individer som har vokst opp i et samfunn der kristendom er eller har vært gjeldende for befolkningen og befolkningens historie. Moxnes beskriver dermed hvordan tidligere religiøse tradisjoner flettes inn i den nasjonale identitetsbyggingen som foregår i dag og hvordan religiøs kulturarv er aktuelt i dagens samfunn, fordi «vår» kultur møter «de andres» kultur. Moxnes trekker frem at skillet mellom «vi» og «dem» i et religionsperspektiv har gitt problematiske konsekvenser for likebehandling av mennesker i et samfunn som har som ideal å være et likestilt samfunn (2011, s. 122). Det forklarer også hvorfor en endring som spesifiserer en spesiell religion kan være utfordrende å møte i vårt samfunn, som er et samfunn der likebehandling av mennesker er et ideal som stadig utfordres i møte med «de andre».

Fra ett perspektiv kan en si at tydeligere undervisning om kristendom som kulturarv og i møte med andre religioner er nyttig i det samfunnet vi lever i, fordi kunnskap om religion og religion i møte med andre religioner kan virke preventivt mot fordommer og diskriminering. Det handler selvfølgelig ikke om endringen i seg selv, men måten undervisningen foregår på. Slik jeg ser det er endringen i beste fall med på å tydeliggjøre viktigheten av at undervisningen gir god kunnskap om religion kulturelt og historisk, slik at læreren tar med seg det perspektivet inn i undervisningen. Fra ett annet perspektiv kan endringen bidra negativt til skillet mellom «vi» og «dem» fordi endringen utmerker én religion spesielt, og særlig i navneendringen som spesifiserer kristendom særskilt ved siden av religion. Dersom vi skal bevege oss tilbake til kulturarvargumentet som et åpent argument, der regjeringen ikke har spesifisert hvilke aspekter ved norsk kulturarv som skal videreføres og hva disse skal tjene til, kan en påpeke at det er uheldig at en slik endring ikke er tilstrekkelig argumentert for, fordi samfunnsidealet om likestilling oppleves truet. Universitetet i Bergens etterlysning av henvisninger som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging er i så fall berettiget i debatten.

Likestilling og diskrimineringsombudet (LDO) spør om ikke undervisning om kulturarv har plass innenfor andre fag, som samfunnsfag og historie, heller enn innenfor religionsfaget (Likestillings- og diskrimineringsombudet [LDO], 2014, s. 3). LDO viser her til et kulturarv-begrep som i større grad inkluderer andre sfærer ved et utvidet kulturarvbegrep enn Kristelig Folkeparti (KrF) gjør når de argumenterer for endringen. For å kunne danne et helhetlig bilde av debatten innenfor KRLE-faget må en se historisk på KRLE-faget alene, som et fag som har

utviklet seg fra å være et konfesjonelt kristendomsfag til å bli et objektivt, kritisk og pluralistisk fellesfag i skolen. Spesielt må en kaste et blikk på de politiske diskusjonene som fant sted etter at KRL-faget ble dømt av Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 (kapittel 3.5). Ved å se på de politiske diskusjonene kan en allikevel ikke finne annet enn forklaringer på hvordan kulturarvbegrepet er blitt spesielt fremtredende i KRLE-faget. Med blikk mot Moxnes' forklaring på hvorfor innføring av kristendom som en del av fagets navn ved siden av religion oppleves spesielt truende i et samfunn som har som ideal å være mest mulig likestilt, kan man kritisere Kristelig Folkeparti og Høyre for ikke å ha brakt debatten opp på et nivå som hever seg over enkeltfagene.

Oppsummert kan en argumentere for at regjeringen har prioritert hensynet til norsk kulturarv som en del av et utvidet kulturarvbegrep da den valgte å endre fagets navn og kvantitetsbestemme kristendomsdelen i faget til "om lag halvparten" av undervisningstiden, sett ut fra deres tolkning av hva norsk kulturarv er og bør være. Ved å studere læreplanen for KRLE alene, er det heller ikke vanskelig å finne støtte i læreplanen for å forsvare kulturarvargumentet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 42-43). Man kan allikevel ikke se bort fra kritikken regjeringen har fått for å benytte seg av et begrep som er vanskelig å definere, og som gir grunnlag for å føre en offentlig diskusjon på ulike premisser. Det kan naturligvis tenkes at begrepet er mer eller mindre bevisst brukt for å føre en debatt på regjeringens premisser, og at det i så måte er en maktstrategi fra regjeringens side, men sett fra en annen side er det heller ikke tjenlig for regjeringen å møte motstand forankret i en annen forståelse av argumentasjonen de selv har lagt på bordet. Kritikken her må ligge i at regjeringen har valgt å bruke et begrep uten å gjøre det klart hva de legger i begrepet og hvorfor. Regjeringen har heller ikke basert sin argumentasjon på forskning som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging, slik Universitetet i Bergen etterlyser, og utfra tilgjengelig forskning på området kan det se ut til at regjeringen hadde gjort klokt i å vurdere den planlagte endringen som uheldig sett i lys av samfunnsutviklingen etter 2001. Ut fra den massive kritikken av endringen kan det tyde på at det å peke ut en spesiell religion i KRLE-faget oppleves truende for et samfunn som har som ideal å være likestilt, spesielt i en tid der samfunnet stadig stilles ovenfor utfordringer knyttet til «vi» og «de andre», som Moxnes (2011, s. 120-122) skisserer. En kan også spørre seg hvorfor regjeringen ikke har brakt diskusjonen opp på et nivå over enkeltfagene, når det er en verdibasert endring de ønsker, som Likestilling- og Diskrimineringsombudet påpeker. Alt i alt kan det tyde på at endringen i enkeltfaget var mer viktig for regjeringen enn selve verdispørsmålene ved norsk skole, og at selv om det er tatt hensyn til den

norske kulturarven, både som et utvidet begrep som inkluderer kristendom i stor grad, og som et snevert begrep som taler for kristendom som kulturarv, så er tolkningen av hvilke deler av den norske kulturarven som er verdt å prioritere fortsatt snever og uten forankring i forskning. Spørsmålet om kvantitetsbestemmelsen på "om lag halvparten" av kristendomsdelen i faget kan gå ut over kvaliteten i de andre emnene KRLE-faget dekker diskuteres videre i kapittel 3.2.

3.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold

Da Kunnskapsdepartementet sendte ut et forslag om å endre navnet på RLE-faget og å innføre en bestemmelse om tidsbruk knyttet til kristendomskunnskap i fagets læreplan på høring i 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014a), begrunnet Kristelig Folkeparti (KrF) behovet for en presisering av hvor mye tid som skal brukes på kristendomskunnskap i RLE-faget i en påstand om at det var store variasjoner i hvor stor del kristendom fikk i RLE-faget på landsbasis, og at flere og flere lærere brukte mindre og mindre tid på kristendomsfaget i RLE. Fra KrFs side var endringene ment for å sikre at undervisning om kristendom fikk en stor nok kvantitativ andel av faget, i hele landet (KrF, u.å., avsnitt 4). Jeg bemerker innledningsvis at da KrF i forhandlingene etter stortingsvalget i 2013 påsto at lærere brukte mindre og mindre tid på kristendomsfaget i RLE, fantes det ingen nasjonal empirisk forskning eller evaluering på RLE-faget siden år 2000 (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo], 2013, s. 2).

Noe av kritikken som kom etter endringen fra RLE til KRLE, gikk ut på at endringen ikke har tatt gode nok pedagogiske og faglige hensyn. Ole Andreas Kvamme, universitetslektor ved Universitetet i Oslo, påpeker i Klassekampen den 4. november 2014, at et stort flertall innenfor fagmiljøene har advart mot endringen: Både fagfolk innenfor religionsvitenskapelige miljøer og innenfor teologiske miljøer. Kvamme etterlyser faglige og pedagogiske begrunnelser som taler for endringen (Kvamme, 2014, avsnitt 2-3). Kvamme får støtte fra førsteamanuensis i religionsvitenskap Marie von der Lippe ved Universitetet i Bergen. I tidsskriftet Religion og Livssyn (2014) påpeker hun at en grundig gjennomgang av høringsnotatet hverken finner forskning eller faglige argumenter som forsvarer endringen (Lippe, 2014, s. 6-11).

I Klassekampen tirsdag 13. oktober 2013 lot et samlet fagmiljø bestående av Geir Afdal, professor i religionspedagogikk ved Det teologiske menighetsfakultet, Peder Gravem, professor emeritus i KRL, Oddrunn Marie Hovde Bråten, førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Sidsel Lied, professor i RLE ved Høgskolen i Hedmark og Karlstads universite, og biskop i Stavanger bispedømme, Erling Pettersen, seg intervju om hvordan endringen fra RLE til KRLE kan komme til å skade RLE-faget. De fremhever områder der de mener det er gode

faglige grunner til ikke å gjennomføre den da foreslåtte endringen: Endringen gir mindre rom for lokale tilpasninger og faget får mindre rom til å utvikle seg med det religionsmangfoldet som finnes (Afdal, Bråten, Gravem, Lied & Pettersen, 2013). At det må være rom nok til lokale tilpasninger i RLE-faget bemerkes også av det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo (UiO), som mener at et RLE-fag der "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom, kan komme i direkte konflikt med kravet om at undervisningen skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog», dersom skoleklassen har en høy andel av elever med en annen religion- og livssynsbakgrunn (Universitetet i Oslo [UiO], 2014, avsnitt 6). Program for lærerutdanningen ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet (NTNU) nevner også lærerens autonomi i sin høringsuttalelse. De mener endringen er et inngrep mot lærerens mulighet til å planlegge undervisningen til elevenes beste (Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet [NTNU], 2014, avsnitt 7-8).

I en kommentarartikkel i *Kirke og Kultur* (2014) gir Oddbjørn Leirvik skolene og lærernes tilrettelegging av faget æren for å ha skapt ro i RLE-faget. Han frykter at en endring fra RLE til KRLE vil forstyrre denne roen (Leirvik, 2014, s. 310-312). Med *ro i RLE-faget* henvises det i diskusjonene rundt KRLE-faget til at faget gjennomgikk store forandringer fra slutten av 90-tallet og frem til 2008, da RLE-faget tok over for faget *kristendom, religion og livssyn* (KRL), som faget het mellom 1997 og 2008. KRL-faget var et omdiskutert fag, blant annet fordi fritaksretten var begrenset. I motsetning til før 1997, da foreldrene selv kunne søke fritak fra kristendomskunnskap for barna sine gjennom faget livssynskunnskap, var det fra 1997 kun mulig å søke fritak fra de delene av faget som opplevdes som utøvelse av en annen religion eller livssyn enn sitt eget. Meningen med KRL-faget var blant annet å styrke elevenes felles referanseramme med et kristendomsfag som også ga kunnskap om andre religioner og livssyn. Faget skulle være samlende. En gruppe foreldre gikk allikevel ut med støtte fra Human-Etisk Forbund (HEF), og krevde fullt fritak for barna sine fra KRL-faget. Kravet ble avvist i alle rettsinstanser, før det fikk medhold i menneskerettsdomstolen i Strasbourg høsten 2004. Endringene regjeringen gjorde etter 2004 var ikke tilstrekkelige, og sommeren 2007 ble Norge igjen pålagt å rette opp i svakhetene ved KRL-faget. I 2008 kom en ny læreplan i faget, og denne gangen med en navneendring fra KRL til RLE. RLE-faget har, etter flere år med forandringer, debatter og omstillinger, fått lov å være som det er, uten forandringer (Skeie, 2009, s. 75-76), frem til 2015. Og det er den roen Oddbjørn Leirvik roser skolen og lærere for å ha forvaltet på en god måte gjennom lokal tilrettelegging, men som han nå mener hemmes av

kravet om at "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom (Leirvik, 2014, s. 310-312).

Ole Andreas Kvamme (2014) er også redd for at kvaliteten i faget påvirkes av hvordan de ulike emnene i faget nå må fordeles. Når faget skal bruke "om lag halvparten av tiden" til mål som hører kristendomskunnskapen til, betyr det også at det mange steder blir mindre undervisning i de andre emnene enn det har vært til nå. Kvamme henviser til sosiolog Lars Laird Iversens uttalelse i Dagbladet 10. oktober 2013, der han hevder at det kan finnes en grense for hvor lite man kan undervise i en verdensreligion uten at det går utover hvor informativt verdensreligionen fremstilles. Iversen advarer mot endringen, og holder frem at å undervise i en verdensreligion kan virke mot sin hensikt og bli fordomsbekreftende dersom læreren ikke får tid til å vise hvilket mangfold og hvilken kompleksitet som finnes innenfor religionen (Kvamme, 2014, s. 2). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Høyre) svarer på denne kritikken i et stortingsmøte 11. juni 2015, med å understreke at alle religioner og livssyn skal behandles kvalitativt likt (Stortinget, 2015, [12:54:19], avsnitt 9-11). Isaksen er altså ikke redd for at kvaliteten ved faget kan endre seg med en kvantitativ endring.

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo er bekymret for at et RLE-fag der "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom, kan komme i direkte konflikt med kravet om at undervisningen skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog» (Universitetet i Oslo [UiO], 2014, avsnitt 6). Dersom en ser bekymringen sammen med Kvammes (2014) og Iversens (2013) bekymring for om det kan finnes en grense for hvor lite man kan undervise i en verdensreligion uten at det går utover hvor informativt verdensreligionen fremstilles, og at undervisningen i så måte kan virke mot sin hensikt og bli fordomsbekreftende, har UiO rett i at endringen kan komme til å gå mot kravet om at faget skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog», dersom faget ikke lenger rommer plass til de nyansene og variasjonene de andre religionene har. Iversen selv foreslår heller å øke timeantallet RLE-faget har i skolen, dersom det er et mål at elevene skal lære mer om kristendom, enn at dette målet skal gå på bekostning av andre mål (Kvamme, 2014, s. 2).

Som jeg nevnte innledningsvis fantes det ingen faglige eller pedagogiske argumenter for endringen i 2015. Kristelig Folkeparti holdt frem at det var store variasjoner i hvor mye det ble undervist om kristendom på landsbasis (KrF, u.å., avsnitt 4), men uten forskningsbasert grunnlag for påstanden og uten å ha vurdert de faglige aspektene ved en slik variasjon (NoReFo, 2013, s. 2). Kunnskapsministeren var heller ikke bekymret for at en kvantitetsbestemmelse på "om lag halvparten" av undervisningstiden tiltenkt kristendom skulle gå ut over kvaliteten på

undervisningen i de andre emnene KRLE-faget skal dekke (Stortinget, 2015, [12:54:19], avsnitt 9-11). Han hadde heller ikke forskningsbasert støtte bak uttalelsen han kom med (NoReFo, 2013, s. 2), og overlot tilsynelatende ansvaret for kvaliteten i de andre emnene KRLE-faget dekker til lærere som underviser i faget. På den andre siden finner vi en rekke faglige argumenter for ikke å gjennomføre endringen fra RLE til KRLE. Geir Afdal, Peder Gravem, Oddrunn Marie Hovde Bråten, Sidsel Lied og Erling Pettersen var for eksempel bekymret for at endringen skulle gi mindre rom for lokale tilpasninger og for at faget skulle ha mindre mulighet til å utvikle seg med det religionsmangfoldet som finnes (Afdal et al. 2013). Sett i sammenheng med Halvor Moxnes' forskning på sammenhengen mellom religion og nasjonal identitetsbygging (2011, s. 120-122), er det god grunn til å kritisere at regjeringen gjennomfører en endring som kan gi mindre rom for lokale tilpasninger og for å utvikle seg med det religionsmangfoldet som finnes. Moxnes peker spesielt på hvordan skillet mellom «vi» og «de andre» får religiøse betegnelser, og dersom KRLE-faget ikke utvikler seg med det religionsmangfoldet som finnes og ikke gir rom nok til lokale tilpasninger, er det grunn til å bekymre seg for at et KRLE-fag der "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom ikke evner å fremstille de andre verdensreligionene informativt nok og at undervisningen virker mot sin hensikt og blir fordomsbekreftende, som sosiolog Lars Laird Iversens uttrykker sin bekymring for i Dagbladet 10. oktober 2013. Videre er det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo bekymret for at undervisningen kan komme i direkte konflikt med kravet om at undervisningen skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog» (Universitetet i Oslo [UiO], 2014, avsnitt 6). Dersom kunnskapsministeren overser muligheten for at et fag som fastsetter et emne i faget til "om lag halvparten" av undervisningstiden ikke evner å bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog» fordi fastsettelsen går på bekostning av hvor informativt læreren kan undervise om de andre emnene faget dekker og legger ansvaret over på lærerne som underviser i faget, gir han lærerne en urimelig oppgave. På bakgrunn av argumentasjonen ovenfor vil jeg slå fast at det ikke ser ut til at regjeringen har tatt hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold, men heller prioritert en ubekreftet forståelse av hvordan faget praktiseres i 2015, som ikke tar hensyn til forskning som er tilgjengelig på området.

3.3 Hensyn til juridiske forhold

Etter at KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, er det naturlig at frykten for igjen å bryte menneskerettighetene og barnekonvensjonen dominerer når regjeringen går inn for å innføre en endring som i store deler av landet fører til at det igjen blir mer kristendoms-kunnskap i RLE-faget. Endringen har også vært omtalt som et

tilbakeskritt for faget (Norheim, 2014, avsnitt 2). I høringsnotatet gjør regjeringen rede for hvordan endringen ikke vil bryte med den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen, FNs barnekonvensjon eller FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. «Departementet vurderer endringsforslagene til å ligge innenfor rammene av nasjonal diskrimineringslovgivning og internasjonale krav til vern av menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2014a, s. 31). Justis- og Beredskapsdepartementet kommenterer også i sitt svar på høringen at «den nye utformingen av KRLE-faget antagelig vil oppfylle Norges menneskerettslige forpliktelser» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 1).

Det ser dermed ut til at det er tatt hensyn til juridiske forhold i forbindelse med endringen fra RLE til KRLE, og at å forme faget innenfor de juridiske rammene har vært en prioritet for regjeringen. Slik jeg leser høringsnotatet tar det grundig for seg de juridiske aspektene ved endringen. Marie von der Lippe (2014) har studert høringsnotatet, og mener det «bærer preg av å forsvare statens rettigheter og verdier, snarere enn elevenes» (s. 7). Slik jeg leser Lippe påpeker hun at de juridiske hensynene som er tatt, er tatt ut fra regjeringens interesse for å sikre seg at det nye KRLE-faget ikke får juridiske konsekvenser, fremfor faglige og pedagogiske hensyn. Studiedekan Eli Ottesen og seksjonssjef Line Sletten ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen (UiB) kritiserer også at høringsnotatet prioriterer juridiske vurderinger fremfor faglige. UiB kommenterer at prioriteringene understøttes av at de juridiske fakultetene ved landets universiteter er spesifisert på regjeringens høringsliste, mens de humanistiske, teologiske og samfunnsvitenskapelige fakultetene går under samlebetegnelsen «Universiteter/høyskoler», på tross av at der er der den forskningsbaserte disiplin faglige forankringen til RLE-faget er å finne (Universitetet i Bergen [UiB], 2015, s. 3).

Etter min mening er de juridiske aspektene både prioritert og tatt hensyn til når RLE-faget igjen gjennomgikk en endring i 2015. På bakgrunn av kapitlets diskusjoner hittil, kan det også se ut til at det er et misforhold mellom hvor høyt de juridiske aspektene er prioritert i forhold til de faglige og øvrige forskningsbaserte aspektene. Som jeg nevnte innledningsvis i kapitlet er det forståelig at regjeringen er redd for igjen å bryte menneskerettighetskonvensjonene, men når det mangler faglige og pedagogiske begrunnelser for endringen i faget, virker prioriteringen allikevel besynderlig.

3.4 Hensyn til europeiske perspektiver

I Europa er det økende politisk interesse for arbeid med religion, og det gjenspeiler seg i et økende internasjonalt engasjement for undervisning om religion og livssyn i det offentlige

utdanningssystemet. Flere internasjonale organisasjoner har engasjert seg i arbeidet med undervisning om religion og livssyn i den offentlige skolen, som for eksempel Organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europa (OSSE), FNs Alliance and Civilizations program og Europarådet (Jackson, 2014a, s. 377).

At det er en økende politisk interesse for arbeid med undervisning om religion og livssyn i skolen, må sees i sammenheng med politiske interesser forøvrig. Interesse for å forebygge terror, bekjempe fordommer, intoleranse og rasisme, og interesse for å beskytte menneskerettighetene og for å øke forståelse og toleranse for hverandres måte å leve på, er årsaker til at internasjonale organisasjoner engasjerer seg i spørsmål om undervisning om religion og livssyn i den offentlige skolen. Blant annet arbeider Europarådet med å utvikle en felles europeisk identitet som innebærer forpliktelser til de verdier som kommer til uttrykk i menneskerettighetene, uten at det skal gå ut over det mangfoldet og alle de ulike tradisjoner som finnes i Europa, inkludert det religiøse og det tradisjonelle mangfoldet (Jackson, 2014a, s. 378-379). I 2014 publiserte Europarådet veiledningsdokumentet *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education* (Jackson, 2014b), som foreslår ulike måter å tilnærme seg anbefalinger Europarådets Ministerkomité gav til Europarådets medlemsland i 2008. Anbefalingene fra 2008 dreier seg om å inkludere religioner og sekulære livssyn i arbeid med interkulturell utdanning i skolen (Council of Europe, 2008). I 2011 ble anbefalingene gitt av Ministerkomitéen, fulgt opp gjennom et ekspertutvalg som undersøkte hvordan anbefalingene fra Europarådet kunne omsettes i praksis, og sammen med andre viktige tilbakemeldinger på anbefalingene som kom frem i møter med ekspertgrupper og på internasjonale konferanser, ble resultatene av undersøkelsen inkludert i *Signposts* (Jackson, 2014a, s. 179-181).

Anbefalingene gitt i *Signposts* (2014b) gir råd om ulike didaktiske tilnærminger til undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn i skolen. For eksempel gir *Signposts* råd om hvordan elevene i trygge omgivelser kan føre en interkulturell dialog i klasserommet, hvordan læreren kan hjelpe elevene å analysere mediebilder av ulike religioner og ikke-religiøse livssyn og hvordan læreren kan knytte religion og livssyn til menneskerettighetsspørsmål (Jackson, 2014b). Innholdet i *Signposts* er i seg selv hverken i konflikt med endringen som er gjort i KRLE-faget, eller ment som en oppskrift for undervisning i religion og ikke-religiøse livssyn. Jeg har vært i kontakt med Robert Jackson, som har ledet arbeidet med å utvikle et veiledningsdokument fra Europarådet etter 2011, og som også er forfatter av *Signposts*. Hans kommentar til oppgaven er at regjeringen i hvert enkelt land må ta sine avgjørelser for

undervisning om religion og livssyn i det enkelte landet. Det understrekes også i Signposts (2014b). Han minner om at enkelte medlemsland av Europarådet i mye større grad enn Norge har konfesjonell religionsundervisning, og mener at selv med endringen fra RLE til KRLE, så er Norge mye nærmere det synet Europarådet har på undervisning om religion i skolen enn land der religionsundervisningen er totalt konfesjonell eller totalt fraværende. Jackson understreker at Europarådets anbefalinger er basert på menneskerettighetene, og at undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn, medborgerskap og interkulturell utdanning henger tett sammen¹. Slik jeg forstår Jackson kommer han ikke med kritikk mot endringen fra RLE til KRLE i 2015, men understreker heller viktigheten av at hvert land må ta sine avgjørelser for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn.

Selv om endringen i seg selv ikke er i konflikt med europeiske anbefalinger for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn, etterlyste allikevel Universitetet i Bergen (UiB) henvisninger til Europarådets anbefalinger og veiledninger, sammen med både nasjonal og internasjonal forskning som problematiserer koblinger mellom religion og nasjonal identitetsbygging da det ble bestemt at RLE-faget skulle gjennomgå en forandring (Universitetet i Bergen [UiB], 2015, s. 4). Slik jeg ser det er det god grunn til å problematisere at regjeringen etter min mening ikke har prioritert perspektiver fra europeisk forskning og europeiske anbefalinger om undervisning i religion og ikke-religiøse livssyn da endringen ble diskutert i perioden før 2015. Norge har lang historie med internasjonalt arbeid for menneskerettigheter, rettsstat og demokrati, og var én av ti grunnleggere av Europarådet (Regjeringen, 2016). Allikevel virker det ikke som om regjeringen har prioritert muligheten for at undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn i Norge kunne ha vært mer oppdatert og i dialog med europeiske anbefalinger enn den var før endringen. I kontakt med Kunnskapsdepartementet spurte jeg om regjeringen hadde lagt vekt på anbefalinger for undervisning om religion og livssyn i offentlig skole fra blant annet Organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europa og Europarådet. Kunnskapsdepartementet svarte at det i arbeidet forut for endringene i RLE, ble gjort en relativt omfattende vurdering av om endringene lå innenfor Norges folkerettslige forpliktelser, spesielt opp mot forpliktelsene i den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen, og at anbefalinger fra organisasjoner som OSSE og Europarådet, som ikke er av juridisk bindende karakter, ikke sto like sentralt i disse vurderingene. Kunnskapsdepartementet svarer altså at anbefalinger som ikke er juridisk bindende ikke har stått sentralt i

¹ Jeg har vært i kontakt med Robert Jackson pr. mail. Jackson er klar over at uttalelsen han brukes i forbindelse med min masteroppgave.

drøftingene før endringen i 2015. Svaret fra Kunnskapsdepartementet bekrefter redegjørelsen i delkapittel 3.3, der jeg kritiserer regjeringen for å ha prioritert de juridiske aspektene ved endringen, og heller nedprioritert faglige og øvrige forskningsbaserte hensyn.

3.5 Politiske prioriteringer

Den politiske uenigheten om KRLE-fagets navn og kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget springer tilbake til tiden etter at FNs menneskerettighetskomité i 2004 konkluderte med at den begrensede fritaksretten som var innført i faget krenket foreldrenes rett til å sikre barna en religiøs og moralsk opplæring i tråd med sin egen overbevisning, så lenge opplæringslovens § 2-4 om KRL-faget uttrykte at den som skulle undervise i KRL skulle ta utgangspunkt i grunnskolens kristne formålsparagraf. Videre påpekte komitéen at fritaksretten var uklar og at praksisen av fritak var ulik fra sted til sted, med til tider uheldige differensieringstiltak (Selvik, 2005, s. 135). Regjeringen forsøkte å imøtekomme kritikken fra FNs menneskerettighetskomité, og gikk blant annet inn for å endre lovparagrafen som knyttet KRL-faget til formålsparagrafen, for å vise tydelig at kristendomsformidlingen ikke var ment som opplæring til tro. Fritaksordningen ble også tydeliggjort ved at regjeringen skilte den ut som en egen bestemmelse, i tillegg til at det ble tydeliggjort hva som var innhold i faget, og hva som var arbeidsmåter som kunne oppfattes som religionsutøvelse (Selvik, 2005, s. 135-136). Samtidig som Norge foretok endringer etter uttalelsene fra FNs menneskerettighetskomité, ble saken behandlet i Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg, og i 2007 dømte Menneskerettighetsdomstolen Norge for å ha et religion- og livssynsfag som krenket foreldrenes rett til å sikre barna en religiøs og moralsk opplæring i tråd med sin egen overbevisning. Domstolen krevde et objektivt, kritisk og pluralistisk religions- og livssynsfag som behandlet alle religioner og livssyn på en likeverdig og saklig måte. Etter dommen i Strasbourg kom det igjen nye endringer i opplæringsloven og læreplanen, før faget i 2008 fremsto med nytt navn: religion, livssyn og etikk (RLE) (Skeie, 2009, s. 76) (kapittel 3.2).

Tiden etter dommen av KRL-faget i Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (2007) var preget av splittelse mellom de ulike politiske partiene i Norge. Dommen hadde ikke tatt hensyn til forandringene i faget etter 2005, og i så måte var det ingen sikkerhet for at KRL-faget fra 2005 ikke oppfylte kravene i dommen. Uenighetene dreide seg i så måte om hvilke endringer som var nødvendige å gjøre. Regjeringspartiene Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet ønsket å gjøre ytterligere forandringer for å sikre seg mot all tvil om at faget var i strid med dommen i Strasbourg, i tillegg uttalte Arbeiderpartiets Gorm Kjernli at det nye faget

i større grad er tilpasset utviklingen i 2008 (Stortinget, 2008, [19:31:42], avsnitt 4). Han kommenterte også navneendringen spesielt, og holdt frem at det nye navnet, RLE, ikke gir én enkelt religion forrang foran de andre religionene faget inneholder (avsnitt 11).

Opposisjonspartiene, Kristelig Folkeparti (KrF), Fremskrittspartiet (Frp) og Høyre, holdt frem at nye forandringer i faget ikke var nødvendige i 2008, med utgangspunkt i at forandringene som var gjort i 2005 ikke var tatt hensyn til i dommen i Strasbourg. KrFs Dagrun Eriksen var en av dem som gikk hardest ut mot forandringene, og i Stortinget 12. juni 2008 påpekte hun spesielt at fagets navn ikke var kommentert i dommen, og at dommen bemerket spesielt at en kvantitetsbestemmelse av kristendom, som historisk og tradisjonell religion, måtte fastsettes av staten selv (Dagrun Eriksen (KrF) [19:14:18], avsnitt 12). Eriksen mente dermed at kvantitetsbestemmelsen på 55% kristendom i faget skulle videreføres og at navnet på faget burde gjenspeile et helhetlig bilde av hva faget faktisk inneholder. Med det mente hun at et fag som inneholder 55% kristendom også burde inkludere kristendom i navnet (Stortinget, 2008, Dagrun Eriksen (KrF) [19:14:18], avsnitt 13). Eriksen så på endringene regjeringen holdt frem som unødvendige i forhold til dommen, og viste til de mange endringene faget hadde hatt i årene mellom 1997 og 2008. Hun anbefalte heller ro i faget, enn nye markante endringer. Videre argumenterte hun mot de nye endringene ved å uttrykke frykt for at faget ville miste 130 timer kristendom som følge av endringene regjeringen foreslo (Stortinget, 2008, Dagrun Eriksen (KrF) [19:14:18], avsnitt 12-17). Eriksen fikk støtte av Frp og Høyre. Frps Anders Anundsen kommenterte spesielt frykten han mente regjeringspartiene hadde for å ikke være tilstrekkelig nøytrale i viktige verdispørsmål, og påsto at det bidro til å svekke nasjonens tradisjonelle kulturarv. Han var redd for at de nye endringene, som etter hans syn ikke opprettholdt vår kristne nasjons historie som den viktigste delen av faget, kunne få konsekvenser som på det tidspunktet ikke sto frem som tydelige (Stortinget, 2008, Anders Anundsen (Frp) [19:46:29], avsnitt 1-14). Både KrFs Dagrun Eriksen og Anders Anundsen lovte at opposisjonen ville gjenoppbygge et nytt KRL-fag når de selv kom i regjering, og holdt frem at RLE-faget som ble vedtatt samme dag, ville bli et nytt, men midlertidig fag i skolen (Stortinget, 2008, Dagrun Eriksen (KrF) [19:14:18], avsnitt 17) (Stortinget, 2008, Andres Anundsen (Frp) [19:46:29], avsnitt 14).

Det skulle gå fem år før Høyre og Fremskrittspartiet kom i regjering, støttet av Kristelig Folkeparti og Venstre. RLE-faget hadde fått utvikle seg i ro i skolen fra 2008, men lovnaden om å gjeninnføre K-en og kvantitetsbestemme kristendomsdelen i RLE-faget var ikke glemt. I Kristelig Folkepartis politiske program for perioden 2013 – 2017 står det at KrF vil at minst

halvparten av undervisningen i RLE skal være om kristendom, og at navnet skal endres fra RLE til KRLE (Kristelig Folkeparti [KrF], 2013a, s. 52). I KrFs partiprogram for 2009 – 2013 finnes ikke samme målet, men det presiseres at kristendom skal ha en plass i skolens verdifag som gjenspeiler realiteten i vår historie og kulturarv (Kristelig Folkeparti [KrF], 2009, s. 67). Forslaget i partiprogrammet for 2013 – 2017 er på plass allerede i partiprogrammets førsteutkast (Kristelig Folkeparti [KrF], 2012, s. 102), og i høringsrunden etter programmets andreutkast kommer det frem at det er KrFs stortingsgruppe som foreslår endringen (Kristelig Folkeparti [KrF], 2013b, nr. 571). I kontakt med Politisk Rådgiver for Kristelig Folkeparti Erlend Kjærnsrød utdyper han at KrF i utgangspunktet ikke ønsket å endre fagets navn etter dommen fra Europas Menneskerettighetsdomstol i 2007, og at KrF på det tidspunktet mente at det ville være misvisende å ta bort K-en i navnet for å være «mest mulig nøytrale». Han uttalte videre at da KrF skulle vedta stortingsprogrammet for 2013, var det en felles virkelighetsforståelse i KrF at det å fjerne K-en var uheldig. Han minner om at KrF hadde vært imot å endre navnet på faget i utgangspunktet, og at det derfor var naturlig å ta opp igjen den ballen i programmet.

Da regjeringspartiene Høyre og Fremskrittspartiet samarbeidet med støttepartiene Venstre og Kristelig Folkeparti om å danne regjering etter å ha fått flertall i stortingsvalget høsten 2013, fremmet KrF forslaget om endringen fra RLE til KRLE i regjeringsforhandlingene. Selv om Venstre i utgangspunktet var imot endringen, måtte partiet gi avkall på å beholde RLE-faget slik det var, for å få gjennomført en annen viktig sak for partiet, vern av Lofoten og Vesterålen (Gran, 2013a, avsnitt 1-3). Igjen var det Dagrun Eriksen som frontet vedtaket i samarbeidsavtalen (Leirvik, 2014, avsnitt 4). Kompromisset gikk ikke upåaktet hen, da både KrF og Venstre var for vern av Lofoten og Vesterålen, men det eneste svaret fra Venstres partileder Trine Skei Grande og stortingsrepresentant Iselin Nybø var at resultatet av regjeringsforhandlingene var en pakke der det ikke var mulig å forhandle om enkeltdeler i innholdet (Gran, 2013b, avsnitt 5-6). Tidligere i forhandlingene stemte både Høyre og Venstre mot endringen, mens KrF fikk støtte av Frp på navneendringen, men ikke kvantitetsbestemmelsen som da skulle være 55% av undervisningen i faget. Det er følgelig stilt spørsmål ved hva som fikk Venstre til å endre mening i perioden mellom avstemningen og resultatet (Gran, 2013b, avsnitt 13). Parlamentarisk nestleder Hans Olav Syversen i KrF uttalte også til NRK at det ikke er riktig at KrF krevde å få gjennomslag for navneendringen og kvantitetsbestemmelsen i faget for å gå med på vern av Lofoten og Vesterålen. Han er opptatt av å tydeliggjøre at partiet aldri har neglisjert vern av Lofoten og Vesterålen som også var et av KrFs viktigste saker i samarbeidsavtalen (NRK, 2013b, avsnitt 2-3).

I debatt på NRKs debattprogram Debatten, sendt fra Litteraturhuset 03.10.2013, fremholdt Dagrun Eriksen at en endring i RLE-faget var nødvendig, til tross for betydelig kritikk både fra daværende avtroppende utdanningsminister fra Sosialistisk Venstreparti Kristin Halvorsen, Human-Etisk Forbunds Jens Brun Pedersen, Arbeiderpartiets Hadia Tajik, advokat Njål Høstmælingen, representant for Elevorganisasjonen Line Holm Heide og grunnlegger av facebookgruppen «Nei til KRLE» Magnus Hustveit. Eriksens hovedargumentasjon på Litteraturhuset var at kompetansemålene i faget sto uforandret etter at den rødgrønne regjeringen fjernet tidsbestemmelsen om 55% kristendom i 2008, og at så lenge faget har de samme kompetansemålene i dag, skaper det en usikkerhet blant lærere om hvor mye kristendom «kvantitativt størst andel av lærestoffet i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 45) egentlig er. Som tidligere nevnt mente Eriksen også at det stor forskjell på hvor mye det undervises om kristendom ved de ulike skolene i Norge (NRK, 2013a). Som nevnt i kapittel 3.2. finnes det ingen nyere empirisk forskning som avslører eller problematiserer variasjoner i hvor mye det undervises om kristendom i Norge i dag (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo], 2013). Debatten avslørte også at Kristelig Folkeparti sto i mindretall når det gjaldt den politiske prioriteringen utover KrF for å endre RLE-faget. Dagrun Eriksen var eneste representant fra samarbeidspartiene som møtte i debatt, kun støttet av biskop Atle Sommerfeldt. Han ønsket heller ikke et religionsfag som kan føre til at flere elever søker fritak fra faget (NRK, 2013a, [56:10]), men han holdt frem at det finnes en usikkerhet blant mennesker han møter i skolen om hva «kvantitativt størst andel av lærestoffet i faget» egentlig betyr (NRK, 2013a, [20:45]). Kjell Henning Bjørnstad, som har vært engasjert i partiet De Kristne, støttet også Eriksen fra salen. Da han kom til ordet, fremmet Bjørnstad heller kristendom som religion, enn som fag i skolen (NRK, 2013a, [30:30]).

Det kan se ut til at frykten for at det er stor variasjon i hvor stor andel undervisning om kristendom får i norsk skole oppleves spesielt problematisk for Dagrun Eriksen og Kristelig Folkeparti. Dagrun Eriksen satt ikke i stortingsgruppa i 2013, men var nestleder i partiet. Eriksens hovedargumentasjon på NRKs debattprogram Debatten var at en gjeninnføring av en kvantitetsbestemmelse på 55% ikke er problematisk, fordi det samme faget med de samme kompetansemålene hadde denne kvantitetsbestemmelsen mellom 2005 og 2008. Det Eriksen ikke tar med i sin vurdering er tiden som har gått fra 2008 til 2013, der RLE-faget endelig har fått politisk ro til å finne sin plass og etablere seg i skolen. I 2008 fantes det indikasjoner på at KRL-faget ikke hadde bred nok politisk tilslutning hos elever og foreldre, og selv om dommen i Strasbourg alene ville vært oppfylt selv uten forandringer i faget, viste regjeringen at de tok

dommen til etterretning ved å gjøre ytterlige endringer som var lett synlige offentlig, og som gjorde faget mer likt de andre skolefagene som også har samme begrensede fritaksrettigheter: De dempet en kvantitativ målstyring, som heller ikke finnes i noen andre fag, og endret et fagnavn som ikke gav ett enkelt emne forrang foran de andre emnene faget inneholder. I 2013 fantes det ikke samme indikasjoner på at det var behov for endringer i RLE-faget. Eriksen har heller ingen nasjonal empirisk forskning på eller evaluering av RLE-faget som støtter opp under å gjeninnføre en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo], 2013). Premissene for endringen er dermed ikke holdbare.

Videre mister Eriksen troverdighet ved at hun selv i 2008 frarådet regjeringen å endre KRL-faget fordi faget allerede hadde gjennomgått flere endringer i perioden 1997 til 2005. Eriksen anbefalte på det tidspunktet heller ro i faget, enn ytterlige endringer (Stortinget, 2008, Dagrun Eriksen (KrF) [19:14:18], avsnitt 12-17), men allerede på samme stortingsmøte motsier Eriksen sin egen argumentasjon gjennom lovnader om å gjenoppbygge KRL-faget så fort Kristelig Folkeparti kommer i regjering (Stortinget, 2008, [19:14:18], avsnitt 17), en lovnad partiet ikke har latt falle på tross av sterke frarådinge fra både fagmiljø og politikere. Igjen ser vi at KrFs begrunnelse for å endre RLE-faget til KRLE ikke tar hensyn til faglige og pedagogiske aspekter.

Dagrun Eriksen forklarer navneendringen i KRLE-faget med at navnet på faget må gjenspeile et helhetlig bilde av hva faget faktisk inneholder (Stortinget, 2008, [19:14:18], avsnitt 12-17). For å finne belegg for Eriksens argument må vi se mot læreplanen for RLE/KRLE. Både før og etter endringen i 2013 finner vi en tredeling av emnene i faget: Kristendom (K), de øvrige verdensreligionene og livssyn (RL) og filosofi og etikk (E) (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 46) (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 43). Ut fra læreplanens kvantitative innhold, spesielt etter kvantitetsbestemmelsen om at kristendomsdelen skal utgjøre "om lag halvparten" av faget, reflekterer fagnavnet KRLE hvilke tre hovedoverskrifter som finnes i fagplanen. Problemet er allikevel at argumentet ikke virker troverdig fordi kristendom også er en religion. Samtidig er skillet mellom kristendom (K) og religion (R) problematisk, fordi det er et uttrykt skille mellom «vår religion» og «de andres religioner». KRLE-faget er et fellesfag i grunnskolen med begrenset fritaksrett, som har som mål å samle alle elevene i ett religionsfag. Når man markant i fagets navn skiller ut én spesiell religiøs identitet, «vår» identitet, truer man idealet om likebehandling av mennesker i samfunnet (Moxnes, 2011, s. 120-122).

Til slutt vil jeg kommentere utviklingen av den politiske støtten Kristelig Folkeparti har hatt for å endre RLE-faget til KRLE. I 2008 var både KrF, Fremskrittspartiet og Høyre enige om at forandringen fra KRL til RLE ikke var nødvendig, mens i forhandlingene etter stortingsvalget

i 2013, var det kun KrF som frontet endringene. Høyre stemte først mot endringen, mens Frp kun støttet navneendringen. I løpet av forhandlingsprosessen mellom samarbeidspartiene etter valget i 2013, fikk allikevel KrF støtte for endringene fra både Høyre og Frp (Gran, 2013b, avsnitt 13), men debatten på NRKs debattprogram Debatten avslørte allikevel at KrF sto ganske alene når det gjaldt den politiske prioriteringen det var å endre RLE-faget. Dagrun Eriksen fra KrF var eneste representant fra samarbeidspartiene som møtte i debatt. Å gjeninnføre en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget har altså hele veien vært KrFs prioritet. En prioritet som synes å ha vært viktigere for partiet enn hensynet til KRLE-faget i seg selv, ettersom hverken faglige eller skolepolitiske argumenter mot endringen er tatt hensyn til. KrF har heller ikke tatt hensyn til etterlysning av forskning som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging (Universitetet i Bergen [UIB], 2015, s. 3-4), selv om hensynet til norsk kulturarv har vært et av regjeringens hovedargumenter for endringen. KrF må også ha vært klar over at det ikke er gjort noen nasjonal empirisk forskning eller evaluering på RLE-faget siden år 2000 (Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo], 2013, s. 2). Flere utdanningsvitenskapelige fakulteter, religionssamfunn og fagpersoner har kommentert frykten for konsekvenser endringen fra RLE til KRLE kan komme til å få, men uttalelsene har hverken blitt tatt hensyn til eller vurdert betydelige nok av samarbeidspartiene, til at de ble undersøkt før endringen trådte i kraft. For eksempel var Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo (UiO) bekymret for at et RLE-fag der "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom, kunne komme i direkte konflikt med kravet om at undervisningen skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog», dersom skoleklassen har en høy andel av elever med en annen religion- og livssynsbakgrunn (Universitetet i Oslo [UiO], 2014, avsnitt 6).

3.6 Hvilke prioriteringer og hensyn kan de se ut til at regjeringen tok da RLE-faget ble forandret til KRLE i 2015

I min gjennomgang av de fem områdene kulturarv, pedagogikk, juss, europeiske perspektiver og politikk har jeg vist hvilke prioriteringer og hensyn som synes å ha vært tatt da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015, samtidig som fagets mål om undervisning om kristendom fikk en kvantitativ fastsettelse til "om lag halvparten" av undervisningstiden. Det var KrF som foreslo og fikk gjennomslag for endringen i 2015, og det kan se ut til at KrF har vært ganske alene om å prioritere denne endringen politisk.

Etter min mening har regjeringen prioritert hensynet til de juridiske forholdene rundt endringen, noe som også kommer frem i høringsnotatet regjeringen publiserte da endringen ble lagt ut på

høring i 2014. Høringsnotatet bærer preg av at regjeringen ønsker å forsvare seg juridisk knyttet til dommen KRL-faget fikk mot seg i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, ved å gjøre rede for hvordan endringen i 2015 ikke vil bryte med den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen, FNs barnekonvensjon eller FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2014a, s. 26-42).

Regjeringen har også forsøkt å ta hensyn til norsk kulturarv gjennom endringen fra RLE til KRLE, selv om prioriteringen etter min mening har konsentrert seg om et snevert kulturarv-begrep som i stor grad beskytter og prioriterer kristendom som kulturarv. Om regjeringen faktisk har greid å ta hensyn til norsk kulturarv er mer problematisk. For det første fordi kulturarvbegrepet inneholder ulike verdier avhengig av hvem man spør. *Alle* har et forhold kulturarven, og diskusjonen som sådan kan ikke føres på samme grunnlag, selv om det ikke er tvil om at kristendommen har og har hatt betydning for hvordan det norske samfunnet og norsk kultur har utviklet seg. Læreplanen i seg selv er heller ikke objektiv, men preget av ulike oppfatninger og verdier regjeringer opp gjennom tidene har prioritert i læreplanen. Spørsmålet en derfor må stille er om retningen er god og om innholdet er noe vi ønsker å videreføre. At Kristelig Folkeparti ønsker å videreføre kristendommen spesielt uttrykt i KRLE-faget er det ingen tvil om, men om det er en god retning for skolen og samfunnet for øvrig er det tvil om, tatt i betraktning at regjeringen ikke kan henviser til nyere forskning som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging. Dersom vi skal se på tilgjengelige diskusjoner på området er det nemlig tvil om at det er til det beste å skape nye skiller mellom «vår» religionskultur og «de andres» religionskultur, slik en markert bestemmelse av kristendomsdelen i faget fører til. Moxnes trekker blant annet frem hvordan skillet mellom «vi» og «dem» i et religionsperspektiv har gitt problematiske konsekvenser for likebehandling av mennesker i et samfunn som har som ideal å være et likestilt samfunn (2011, s. 122).

De øvrige områdene, pedagogikk og europeiske perspektiver er etter min mening nedprioritert i endringen fra RLE til KRLE (2015). At det ikke ser ut til å være tatt pedagogiske hensyn er bekymringsfullt, fordi faget først og fremst er et fellesfag i grunnskolen, med like begrensede fritaksmuligheter som de andre fagene. Et stort flertall innenfor fagmiljøene advarte mot endringene i 2014 uten å bli hørt. Når det gjelder europeiske perspektiver er ikke endringen i konflikt med internasjonale anbefalinger for undervisning om religion og livssyn, men det er etter min mening nedslående at regjeringen heller ikke har prioritert muligheten for at undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn i Norge kunne ha vært mer oppdatert og i dialog med europeiske anbefalinger enn den var før endringen, for å bidra til et bedre

internasjonalt samarbeid som kan føre til mer kunnskap om undervisning om religion, særlig fordi Norge har lang historie med internasjonalt arbeid for menneskerettigheter, rettsstat og demokrati (Regjeringen, 2016). Jeg minner allikevel om at Robert Jackson påpekte at selv med endringen fra RLE til KRLE, så er Norge mye nærmere det synet Europarådet har på undervisning om religion i skolen enn land der religionsundervisningen er totalt konfesjonell eller totalt fraværende (kapittel 3.4).

Alt i alt ser det ut til at KrF, med mer eller mindre støtte fra samarbeidspartiene i regjeringen, har greid å få gjennomslag for KRLE-faget på bakgrunn av partipolitisk interesse for å fremheve og uttrykke spesielt kristendomsdelen av KRLE-faget. Konteksten kan dermed leses som en partipolitisk interesse. Regjeringen har prioritert å sikre seg mot nye rettslige runder som angår KRLE-faget, men der ser det også ut til at regjeringens prioritering opphører, selv om regjeringen selv holder fast ved at endringen prioriterer hensynet til norsk kulturarv, definert som en kulturarv som prioriterer kristendom. Det er, som vi har sett, grunn til å problematisere om endringen faktisk tar hensyn til norsk kulturarv. At faglige og pedagogiske hensyn er nedprioritert fra regjeringens side er kritikkverdig fordi faget først og fremst er et fellesfag i skolen, som også har vært gjenstand for mye uro de siste ti årene. Det er også et nederlag for Norge at det ikke er prioritert å arbeide tettere opp mot internasjonal forskning på undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn, sett opp mot muligheten for å bidra til og å høste fordeler av samarbeidet og forskningsarbeidet som gjøres for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn i Europa.

4 Læreplanteori

Analysen jeg har gjennomført baserer seg på beretninger fra lærere som underviser i skolen (kapittel 6), og for å knytte beretningene sammen med regjeringens avgjørelse om å endre navnet på det tidligere RLE-faget til KRLE (2015), samtidig som at fagets mål om undervisning om kristendom har fått en kvantitativ fastsettelse til "om lag halvparten" av undervisningstiden (kapittel 3), er det behov for en kort redegjørelse for forholdet mellom en læreplans ideologiske utforming og læreplanens realisering i undervisning. Redegjørelsen er basert på Harald Rørviks tolkning av Goodlands læreplanteoretiske begrepsapparat (1979) fra 1998 (s. 138-140).

Goodland klassifiserer læreplaner i fem nivåer som beskriver forløpet fra en læreplans idéer til virkeliggjørelse i undervisning (Andresen, Garmannslund & Neset, 2012, s. 9). Forut for noterte mål og innhold i en læreplan, ligger idéene og visjonene de som lager, eller gir i oppdrag å lage, en læreplan har. Goodland kaller idéene og visjonene forut for en læreplan for *den ideologiske læreplanen*. I Norge er det gjerne et stortingsvedtak som gir grunnlag for endringer i læreplanen, og ønsket om vedtaket er fremmet av politikere på bakgrunn av opplevde behov i samfunnet, forskning eller politiske idealer og grunnsyn. I kapittel tre gjorde jeg rede for hvordan endringen fra RLE til KRLE er et resultat av Kristelig Folkepartis opplevde behov for en endring, på bakgrunn av partiets politiske idealer. Goodland beskriver videre hvordan idealer og visjoner noteres ned i *den formelle læreplanen*. Den formelle læreplanen i Norge er den vi kjenner som læreplanen for grunnskolen. Den styrer mål og innhold i skolen. Lærerne er forpliktet til å følge de målene og innholdet som står skrevet i læreplanen. Dermed er lærere etter 2015 forpliktet til å bruke "om lag halvparten" av undervisningstiden i KRLE til undervisning om kristendom. Bestemmelsen gir lite rom for tolkning, sett bort fra det minimale slingringsmonnet formuleringen "om lag halvparten" gir, men allikevel er det sånn at alle styringsdokumenter gir mer eller mindre rom for tolkning. Hvordan læreren fortolker eller forstår formuleringene som er notert i læreplanen kaller Goodland for *den persiperte læreplanen*. I denne oppgavens tilfelle er ikke den persiperte læreplanen like relevant, da "om lag halvparten" er en rimelig grei formulering å forholde seg til i teorien, men det neste læreplannivået, *den operasjonaliserte læreplanen*, vil vi se i analysen (kapittel 7) at har stor variasjon. Begrepet beskriver hvordan læreplanen blir praktisert i opplærings situasjonen. Selv om læreren har forstått læreplanen omtrentlig på samme måte som den er ment ideologisk, kan det finnes ulike grunner til at læreren ikke følger bestemmelsene i undervisningen. For eksempel kan bestemmelsen av ulike grunner oppleves umulige å realisere, rammevilkårene kan være vanskelige eller det kan tenkes at læreren mer eller mindre bevisst saboterer bestemmelsene fordi han eller hun er uenig i

bestemmelsene. Den siste kategorien Goodland beskriver er heller ikke like relevant for min oppgave, fordi oppgaven begrenser seg til lærerens beretninger. Goodland kaller denne kategorien for *den erfarte læreplanen*. Den erfarte læreplanen beskriver hvordan elevene har erfart opplærings situasjonen. For eksempel er det ikke sikkert at den ideologiske læreplanen når inn hos elevene selv om den både er presist notert, forstått og lojalt undervist i av læreren. I denne oppgavens tilfelle har vi kun lærerens beretning av egne elevers læring og oppfatninger å forholde oss til, og vi kan dermed ikke vite om elevenes oppfatninger faktisk er de samme som læreren deres mener at de er. Jeg inkluderer allikevel kategorien i oppgaven, da flere av informantene snakket om hvordan de selv mente at elevene deres hadde erfart endringen fra RLE til KRLE.

5 Hermeneutikk og forskningsmetode

Når vi nå skal bevege oss ut i praksisfeltet og undersøke hvordan lærere på tre ulike skoler oppfatter endringen fra RLE til KRLE (2015), og endringen i fagets forskrift, er det nødvendig med en hermeneutisk refleksjon og en presentasjon av forskningsmetoden. Kapitlet handler dermed om hva forståelse er og hvilken kunnskap denne oppgaven kan komme frem til, gjennom en gjennomgang av forskningsmetoden. Kapitlet har fire delkapitler, der jeg i første delkapittel presenterer og reflekterer over metoden jeg har brukt i forskningsarbeidet. I andre delkapittel reflekterer jeg over hvordan fenomenologisk forskningsmetode kan bidra til kunnskap og hvilken rolle jeg har, før jeg i tredje delkapittel reflekterer over oppgavens validitet. Kapitlet inkluderer også en etisk refleksjon. Målet med metodekapitlet er både å styrke analysens validitet og å skape et grunnlag for leseren slik at han eller hun forstår hvordan oppgaven kan være et bidrag til kunnskap om endringen fra RLE til KRLE (2015).

5.1 Kvalitativ forskningsmetode med blikk mot fenomenologien

Når målet for oppgaven er å kunne forstå informantens egen oppfatning av en endring han eller hun har erfart i yrket sitt, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder vektlegger informantens oppfatning og fortolkning av egen virkelighet, samtidig som metoden har en helhetlig tilnærming til forskningstemaet (Svartdal, 2015, s. 137-138). Forutsetningen for å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode, er at forskeren er i stand til å erkjenne at ulike mennesker opplever ulike situasjoner forskjellig. Både forskerens erfaringer og informantens oppfatninger vil prege forskningen. Forskeren må derfor være i stand til å sortere ut egne oppfatninger og bestrebe seg på å forstå informantens beretninger, for å nærme seg informantens fortolkning (Nilssen, 2012, s. 25).

Fenomenologisk forskningsmetode er én retning innenfor kvalitativ forskning. Metoden kartlegger spesielt hvordan et fenomen, som en endring fra RLE til KRLE (2015), oppleves for informantene. Formålet med fenomenologisk forskningsmetode er å si noe om et bestemt fenomen ved å kartlegge informantens subjektive oppfatning (Svartdal, 2015, s. 138). Bakenfor en fenomenologisk tilnærming til kunnskap ligger en oppfatning om at realiteten er den mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45), og derfor søker forskeren førstehånds beretninger fra ett eller begrenset antall informanter (Svartdal, 2015, s. 141). Forskeren forsøker å forstå fenomenet utfra informantens perspektiv, og beskrive den erkjennelsen informantene presenterer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Når jeg gjennomfører

en fenomenologisk undersøkelse må jeg vise åpenhet ovenfor informantens opplevelser og legge stor vekt på å beskrive informantens opplevelser presist (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 70).

5.1.1 Kvalitativt intervju

Som nevnt søker forskeren førstehånds beretninger fra et begrenset antall informanter for å ha mulighet til å forstå informantenes perspektiv. Derfor hentet jeg informantenes beretninger gjennom kvalitative intervjuer. Et kvalitativt intervju er innsnevret til å handle om informantenes opplevde erfaring og oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), og i min oppgave er det kvalitative forskningsintervjuet en metode for å innhente kunnskap om informantenes oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE (2015). Kunnskapen jeg er ute etter produseres i intervjuet, i interaksjon mellom meg som intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuet er utformet pragmatisk i samsvar med det oppgaven undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). I min oppgave dybdeintervjuet jeg tre personer, og utgangspunktet for intervjuene var at jeg visste lite om informantenes oppfatninger før intervjuet. Jeg var med andre ord interessert i å vite mest mulig om informantenes oppfatninger, for å danne et godt grunnlag for kunnskap om dem. Et godt dybdeintervju fordrer en situasjon der en relativt fri samtale som kretser rundt noen temaer forskeren har planlagt, finner sted. Informantenes egne refleksjoner er viktigere enn forskerens spørsmål, og åpne spørsmål, en rolig atmosfære og god tid er viktig for at informantene skal kunne reflektere over egne erfaringer og meninger, og få mulighet til gå i dybden der de har mye å fortelle. Digresjoner er velkomne, og min holdning er at digresjonene kunne gi meg relevant kunnskap jeg ikke hadde tenkt over. Interaksjonistisk sosiologi har lært oss at aktører i sosiale settinger ofte handler og ytrer seg i samsvar med hva de opplever at forventes av dem i situasjonen. Derfor må forskeren være klar over at informantene kan ytre seg utfra hvordan han eller hun tolker intervjuerens forventninger. Med dette i mente var jeg bevisst de sosiale forholdene i intervjusituasjonen, og jeg forsøkte å dempe effekten ved å skape en rolig atmosfære, småprate litt og være meg bevisst min egen kommunikasjon ved å unngå små nikk eller uttrykk som bekreftet eller avkreftet det informantene sa (Tjora, 2012, s. 90-94). I intervjusituasjonene bestrebet jeg meg på å skape en atmosfære der informantens beretninger var utgangspunkt for mine reaksjoner, og ikke motsatt. Det var også slik at jeg hadde dannet meg en forforståelse av tema før jeg gikk inn i intervjuet. I møtet med informanten måtte min forforståelse og mine kunnskaper om emnet brukes på en sånn måte at de åpnet for størst mulig forståelse av informantens utsagn (Dalen, 2011, s. 16). Her skilte jeg tydelig mellom min forståelse av emnet generelt og kunnskap om informantenes

oppfatninger. Min forforståelse inkluderte både kunnskap om endringen og om kvalitativ intervjuetode, men jeg visste ingenting om informantenes oppfatning.

5.1.2 Utvalg og strategi

I mitt utvalg av informanter bestrebet jeg meg på å finne tre informanter som ikke hadde tilknytning til hverandre og som var mest mulig tilfeldig utplukket. Det er enkeltindividets oppfatning av endringen fra RLE til KRLE (2015) jeg ønsket å undersøke, og det var derfor en fordel at informantene var uavhengig av hverandre. Kriteriene for å delta i studiet var klare, men for å beholde fokuset på oppgavens hovedmål; lærerens oppfatning av endringen fra RLE til KRLE, var kriteriene begrenset. Slik jeg ser det er ikke *læreren* (i denne oppgaven) en tittel som begrenser seg utover det yrket personen har, og enhver lærer i KRLE er i så måte interessant for min oppgave. Videre måtte informantene ha et grunnlag for å si noe om endringen fra RLE til KRLE (2015). Det var derfor et kriterium at informantene hadde undervist i RLE-faget før 2015 og i KRLE etter 2015. Det var også et kriterium at de var ansatt ved samme skole våren 2015 og høsten 2016, slik at de gjennomlevde helheten i endringen fra et skoleår med ett fag til et nytt skoleår med et nytt fag på én skole. Det var ikke et krav at informantene arbeider på samme skole i dag.

Lærerne jeg plukket ut var tilfeldig valgt ved at jeg først sendte forespørsel til flere ulike skoleledere og lærere i ulike kommuner og i ulike deler av landet, der jeg spurte om de hadde noen ansatte eller kjente til noen lærere som kunne la seg intervjuet til denne typen oppgave. I neste omgang trakk jeg tilfeldig ut tre lærere som jeg har intervjuet. Målet med denne utvelgelsen var å finne informanter som kun har denne ene tingen til felles: at de er lærere som har undervist i KRLE etter 2015, og at de underviste i RLE før 2015. Utvelgelsen var allikevel ikke helt tilfeldig, da det var viktig for meg at prosjektet var gjennomførbart i praksis. Begrensningene ble allikevel ikke gjort av hensyn til oppgaven, men de praktiske forholdene, og blir i så måte tilfeldige i forhold til oppgavens spørsmål. Etersom metoden først og fremst har til hensikt å forstå informantenes oppfatninger, var jeg hele veien forberedt på å justere både mengde informanter, lengde på intervjuet og mine egne mål for intervjuet. Områdene jeg har undersøkt er derfor ikke like godt dekket i alle intervjuene.

For at informantene i størst mulig grad skulle ha mulighet til å fortelle fritt om sin opplevelse av et fenomen, forsøkte jeg å la intervjuene være så åpne som mulig. Jeg hadde med meg en intervjuguide (beskrives i kapittel 5.1.4), slik at jeg skulle huske hovedtrekkene jeg hadde planlagt for intervjuet, men jeg opplevde i intervjuene at intervjuguiden ofte var overflødig i

samtalsituasjonen. Samtalen gikk lettere dersom jeg kun lyttet til informanten og responderte på det han eller hun sa, eller stilte spørsmål utfra hukommelsen. Intervjuguiden har allikevel vært et godt verktøy i forberedelsene til intervjuet, ved at jeg både måtte planlegge spørsmålene jeg stilte, målene med dem og hvordan spørsmålene ble stilt. Jeg har tatt opptak av intervjuene, som jeg senere har transkribert, for å kunne være mest mulig tilstede i intervjuøyeblikket. Alle intervjuene er transkribert samme dag som intervjuet fant sted, for at jeg best mulig skulle huske hvordan intervjuet utfoldet seg.

5.1.3 Presentasjon og anonymisering av informanter

Så langt det går bør en unngå å presentere informasjon som kan føre til identifisering av informantene, selv når informantene ikke oppgir personlige opplysninger. Det er spesielt fare for gjenkjenning av informanter dersom forskningen er basert på et lite utvalg informanter (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2014a), slik som i oppgaven jeg presenterer. I min oppgave er hverken navn, kjønn, alder, bostedskommune eller andre personlige opplysninger relevante og de blir heller ikke dokumentert, bortsett fra informantenes yrke og stilling på arbeidsplassen. Oppgaven konsentrerer seg kun om enkeltlæreres oppfatning av endingen fra RLE til KRLE (2015) og konteksten rundt. Oppgaven min er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS (vedlegg 1).

I oppgaven blir informantene anonymisert gjennom yrkestittel og nummerering: Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Lærerne var informert allerede før de takket ja til å delta i studiet, om at intervjuene ville bli anonymisert på denne måten og at informasjon som måtte komme frem i intervjuet som kan lede til gjenkjenning, som at navn blir nevnt, skole, lokasjon eller lignende, også ville bli anonymisert allerede i transkriberingen av intervjuet. Det har vært en forutsetning for meg at informantene visste hvordan intervjuene skulle bli behandlet før de takket ja til å delta (NESH, 2014a). Alle opptak ble slettet den dagen intervjuet var ferdig transkribert, og i mellomtiden ble opptakene lagret på en harddisk som ikke hadde kontakt med internett. Informantene ble gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet og kreve opptaket slettet. Informantene fikk også tilbud om å lytte gjennom sitt eget intervju og å se transkriberingen.

5.1.4 Intervjuguide og intervjusituasjon

En intervjuguide er til hjelp i intervjusituasjonen og beskriver rekkefølgen av temaene intervjueren ønsker å komme inn på. Det er allikevel intervjueren som fører intervjuet, og intervjuguiden fungerer som et verktøy, og ikke noe intervjueren følger slavisk dersom noe

annet er naturlig (Thagaard, 2013, s. 68). I min oppgave forsøker jeg å få tak i informantenes oppfatninger av et fenomen, og jeg har derfor gjennomført dybdeintervjuer med alle informantene. Alle dybdeintervjuene har vært planlagt, men i praksis har intervjuene allikevel hatt glidende overganger fra et tema til et annet. Temaene har også blitt snakket om i en annen rekkefølge enn planlagt, utfra hva som var naturlig, og alle temaene er ikke like godt dekket i alle intervjuene. I noen tilfeller var det unaturlig å stille spørsmål om alle temaene, fordi informanten selv ledet samtalen i en annen retning, eller jeg var redd for å forstyrre den gode samtalen med spørsmål som kunne ha satt informanten i en situasjon der han eller hun heller ville forsøke å svare på det jeg forventet at han eller hun ville svare, heller enn å fortsette å snakke om noe han eller hun reflekterte over. Jeg opplevde ofte at informanten reflekterte i samtalen, og forsøkte å bevare muligheten for at informanten fortsatte med disse refleksjonene. At jeg lot informantene reflektere og styre intervjuene har også hatt et etisk perspektiv. Jeg ønsket at informantene skulle sitte igjen med en god følelse etter intervjuene, og ikke føle at han eller hun ble utspurt på noe han eller hun av en eller annen grunn skulle oppleve som ubehagelig.

I intervjuenes første fase stilte jeg informantene noen oppvarmingsspørsmål. Spørsmålene skulle være lette å besvare for at informanten skulle bli tryggere på meg og situasjonen. For eksempel stilte jeg i denne fasen spørsmål om hvorfor informantene hadde takket ja til å delta i intervjuet og hvordan de opplever KRLE-faget som fag. Gjennom oppvarmingsspørsmålene forsøkte jeg å skape trygghet og tillit hos informanten. Den andre fasen kan man kalle *refleksjonsfasen*. Da vi hadde kommet så langt stilte jeg informantene spørsmål de ofte måtte reflektere litt over. Spørsmålene kunne starte med «Hvordan opplever du ...» eller «Hvordan synes du ...». I denne delen av intervjuet hadde jeg planlagt fem spørsmål, men jeg hadde også stikkord til oppfølgingsspørsmål. Jeg var oppmerksom på å la informantene få nok tid til å reflektere, og jeg lot det gjerne oppstå stillhet mellom oss, slik at informanten fikk mulighet til å utdype refleksjonene sine. Jeg opplevde at det var stor forskjell på hvor mye stillhet informantene var komfortabel med, og forsøkte hele tiden å balansere samtalsituasjonen mellom å respondere på det informanten sa og stillhet slik at han eller hun kunne tilføye noe. Til slutt avrundet jeg intervjuet med spørsmål som var ment for å normalisere situasjonen etter et dybdeintervju der informantene hadde fortalt noe han eller hun normalt ikke ville ha fortalt en fremmed. Jeg opplevde at informantene gjerne kom tilbake til mye av det de allerede hadde fortalt i denne fasen, og tolket det som at intervjuet var avrundet. Etter at opptaket var avsluttet snakket vi litt om læreryrket, forskningsprosjektet videre, jeg takket informanten for hjelpen og

åpnet opp for praktiske spørsmål. Ved å slå av opptaket fikk intervjuet en litt rundere avslutning der vi kunne avslutte samtalen uten å tenke på opptaket i bakgrunnen. Jeg opplevde ikke at informanten kom med ny informasjon som kunne vært nyttig i min analyse etter at opptaket var skrudd av, men jeg var klar over at informanten kunne ha sagt noe jeg måtte ha tatt stilling til om jeg skulle be om å få notere, eller risikere å vite uten å kunne bruke det i oppgaven min. Jeg mener allikevel at det var verdifullt å avslutte samtalen uten opptak fordi jeg opplevde at overgangen mellom intervjuet og at jeg skulle gå ble mindre brå på denne måten.

5.1.5 Transkribering av intervju

Etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg intervjuene fra muntlig til skriftlig form, og på den måten klargjorde jeg intervjuene for analyse. Selv om jeg var tilstede og gjennomlevde interaksjonen i samtalen med informantene, har hukommelsen begrensninger, og for å slippe å fokusere på å skrive i intervjusituasjonen, men heller ha fokus på samtalen, hadde jeg valgt å ta lydopptak av intervjuene som et supplement til det jeg selv husket. På den måten var jeg trygg på at alle språkformuleringer og muntlige detaljer ble bevart, og jeg kunne være mer avslappet i intervjusituasjonen. En transkribering er en oversettelse av det muntlige språket til skrift, og som med alle andre oversettelser har den sine begrensninger. En oversettelse vil alltid være farget av oversetterens oppfatninger, og en kan aldri snakke om en korrekt eller objektiv transkripsjon. Det en heller må snakke om, er hvordan en skal få til en transkripsjon som er nyttig for oppgaven. Transkriberingen må være av sånn art at den kvalitative forskningens nøyaktighet forbedres. Som i kvalitativ forskning ellers, må informantenes meninger komme frem, heller enn en nøyaktig ordrett gjengivelse uten kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-196). For å gjenskape stemningen i intervjusituasjonen har jeg gjort enkle notater i transkriberingen, som korte pauser eller latter, men ettersom jeg er ute etter informantens mening og ikke språk, er notatene begrensede. Det er viktig å være klar over at transkriberingen av intervjuene er grunnlaget for min presentasjon og drøfting av intervjuene, og at transkriberingen er en så nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt i intervjuene som mulig, for å unngå i størst mulig grad at intervjuene er for farget av mine opplevelser.

5.1.6 Oppsummering av kapittel. 5.1

Jeg har nå redegjort for metoden jeg har brukt for å innhente kunnskap om informantenes opplevelser av endringen fra RLE til KRLE i 2015. Oppfatningene informantene presenterte i intervjuene er avsluttede opplevelser og erfaringer. Allikevel husker informantene prosessene han eller hun har gjennomlevd, og forskeren kan få kjennskap til informantenes oppfatninger

og fortolkninger gjennom å samtale med dem (Postholm, 2010, s. 43). Informantenes beretninger om egne oppfatninger og fortolkninger er det desidert viktigste, og eneste, bidraget til kunnskap jeg kan få tilgang til om læreres oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE i 2015. Denne kunnskapen har jeg forsøkt å få tilgang til på en måte som ikke påvirker informantens beretninger, gjennom å intervju dem på en mest mulig åpen og makelig måte. Transkriberingen av intervjuet er nå eneste tilgang jeg har til intervjuet og inneholder utenom informantens egne ord også mine spørsmål og kommentarer, samt enkelte stemningserklærende kommentarer.

5.2 Forskningens mål og erkjennelse: forskerrollen

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvilke oppfatninger lærere har av endringen fra RLE til KRLE og vurdere lærerens oppfatninger opp mot de politiske hensyn og prioriteringer som kan synes å være tatt da det ble bestemt at RLE-faget skulle endres til KRLE i 2015. Oppgavens mål fordrer at jeg som utfører og analyserer intervjuene, faktisk har kunnskap om læreres oppfatninger av endringen. I forrige delkapittel gjorde jeg rede for metoden jeg har brukt for å kunne få best mulig kunnskap om lærernes oppfatning av endringen. Allikevel er det jeg som har utført intervjuene og tolket transkripsjonen, og det er også jeg som fremstiller dem i oppgaven. Det er dermed viktig å reflektere over min rolle og den forhåndskunnskapen jeg sitter med i møte med informanten og i fremstillingen av informantens oppfatning av endringen.

5.2.1 Hermeneutisk refleksjon

I min oppgave legger jeg ikke skjul på min rolle som intervjuer og den som analyserer. Leseren skal være klar over at kunnskapen som presenteres er kunnskap som presenteres av meg, med utgangspunkt i intervjuene jeg har gjort. Som nevnt i kapittel 5.1 har jeg gjort grep for at informantens oppfatninger hele tiden blir gjengitt og presentert så nært opp mot den forståelse informantene presenterte i intervjuet, men kunnskapen jeg sitter igjen med etter å ha utført tre intervjuer, og presentasjonen av den kunnskapen, er et produkt av beretningen informantens formidlet i interaksjon med meg som intervjuer. Det gjør at den fenomenologiske metoden som er presentert i delkapittel 5.1 også er et hermeneutisk prosjekt. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg forstår hermeneutikk på samme måte som Gadamer, at hermeneutikk er en generell filosofisk teori om hva forståelse egentlig er, og ikke en metode for å forstå (Krogh, 2014, s. 43), som den fenomenologiske metoden i delkapittel 5.1 er. Når jeg snakker om forståelse legger jeg til grunn at jeg har med meg mine holdninger og oppfatninger i møte med informantens og i møte med transkriberingen når jeg analyserer den. I så måte er ikke

hermeneutikken en motsetning til fenomenologien, men i tillegg til å bestrebe meg på å gjengi informantenes oppfatning av et fenomen, er jeg klar over at intervjuene og min tolkning av transkriberingen er gjort i lys av min forståelse. Kunnskapen oppgaven kan komme frem til er altså kunnskap om hvilke oppfatninger informantene presenterte i intervjuene med meg og hvordan jeg i ettertid har tolket denne informasjonen, på samme måte som oppgaven også presenterer min tolkning av hvilke hensyn og prioriteringer det ser ut til at har blitt gjort da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015 i kapittel 3, med bakgrunn i faktiske bestemmelser, uttalelser og andre personers forståelse av det aktuelle tema. Oppgaven min gir dermed et bidrag til den stadig pågående debatten rundt ulike endringer i skolen, gjennom min forståelse av endringen fra RLE til KRLE (2015), med bakgrunn i informasjon rundt endringen på politisk nivå og oppfatninger tre lærere har presentert for meg gjennom dybdeintervjuer.

5.2.2 Forskerrollen

Forskerens subjektivitet må på ingen måte legges til side i forskningsarbeidet for at forskningen skal bli så objektiv som mulig. Tvert imot er det viktig å presentere forskerens rolle, slik at leseren kan lese forskningen i lys av den (Postholm, 2010, s. 128). I et forskningsprosjekt er det forskeren som har faglig forankring, som kjenner teoriene i fagfeltet og som argumenterer for teoriene han utvikler. Dermed kan forskeren sees på både som et utgangspunkt for- og et sluttprodukt av forskningen. Med andre ord har jeg ikke basert min forståelse kun på analysen av intervjuene, men også på mine erfaringer og fagkunnskaper (Thagaard, 2013, s. 177). Jeg konstruerer forståelse av informantenes livsverden i interaksjon med informantene, analyserer og tolker. Alt dette krever at jeg under hele prosessen evner å respondere på det som kommer frem, slik at jeg kan tilpasse situasjonen. På den måten har jeg også mulighet til hele tiden å maksimere mulighetene for å samle inn relevant informasjon (Nilssen, 2012, s. 28-31).

I kvalitative forskningsmetoder er det en forutsetning at forskeren kommer nær informantene. Derfor er det også en forutsetning at forskeren evner å være refleksiv, slik at de empiriske dataene allikevel får en analytisk fortolkning. En refleksiv forsker evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med informantene, empiri, teoretiske perspektiver og egen forforståelse. I den kvalitative forskningstradisjonen ligger det klare forventninger til forskerens evne til å analysere både etiske og vitenskapelige utfordringer (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2010). Etisk integritet kan være avgjørende for forskningens kvalitet. Forskeren må hele tiden veie de etiske utfordringene opp mot de vitenskapelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 92). Forskeren benytter fortroligheten mellom seg og informanten som et middel for å oppnå informasjon. Derfor er det ytterst viktig at jeg viser respekt for

informantenes tillit, grenser og hvordan jeg forvalter informasjonen informantene kommer med. Informantene må hele tiden føle at deres mening betyr noe. Jeg har derfor bestrebet meg på å bevare informantenes innenfraperspektiv gjennom hele analysen, selv om jeg har med meg mitt utenfraperspektiv, som er farget av faglig erfaring og kompetanse (Thagaard, 2013, s. 100-103). I intervjuene oppdaget jeg også at jeg ble farget av informantene. Det var derfor viktig for meg å sette meg ned og vurdere både funnene jeg gjorde i kapittel 3 og de tre intervjuene, før jeg satte i gang med analyse- og drøftingskapitlene, kapittel 7 og 8. Jeg vurderer det som et av formålene ved forskning, at mitt bidrag hele tiden er en helhetlig forståelse der et perspektiv stadig farger et annet, og der disse perspektivene til sammen og over tid resulterer i det bidraget jeg presenterer.

5.2.3 Oppsummering av kapittel 5.2

I kapittel 5.2 har jeg forsøkt å knytte fenomenologisk forskningsmetode til hermeneutisk refleksjon, uten at det ene utelukker det andre. Jeg minner om at fenomenologisk forskningsmetode er selve metoden jeg har brukt for å få tilgang til best mulig kunnskap om informantenes egne oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE (2015), mens den hermeneutiske refleksjonen er en refleksjon rundt hvordan oppfatningene informantene presenterte i intervjuet med meg kan omgjøres til kunnskap, og hva denne kunnskapen er. Jeg holder frem at oppgaven min bidrar med én forståelse av endringen fra RLE til KRLE (2015), bygget på teori som presenteres i kapittel 3 og intervjuene jeg har gjort med tre lærere. Oppgavens validitet diskuteres i kapittel 5.3.

5.3 Oppgavens validitet, pålitelighet og generalisering

Dersom forskningen skal være troverdig må den utføres og presenteres på en tillitsvekkende måte. Det innebærer at forskeren er i stand til å reflektere over og tydeliggjøre forskningssituasjonen (Thagaard, 2013, s. 179). For å beskrive oppgavens pålitelighet har jeg valgt å bruke de tre begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering*. Begrepene kan også oversettes til *gyldighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet*.

5.3.1 Validitet

For at forskning skal kunne sies å være gyldig, må den først og fremst foregå innenfor faglige rammer, forankret i annen relevant forskning. Denne oppgaven er ikke bare forankret i forskning på fag, men også på forskning på metode. Videre må metoden være egnet for faktisk å finne svar på de spørsmålene forskningen stiller, som jeg har gjort rede for i kapittel 5,1 og

5.2. I denne oppgavens tilfelle er det informantenes oppfatninger av et fenomen jeg trenger kunnskap om for å kunne svare på oppgaven. Det har derfor vært viktigere å skape gode intervjusituasjoner enn å hente svar på konkrete spørsmål. Forskningsresultatene må kunne testes i dialog med forskersamfunnet, og forskeren må være bevisst på hvordan de kan supplere eller utfordre lignende konklusjoner i forskersamfunnet (Tjora, 2012, s. 179).

5.3.2 Pålitelighet

I kvalitativ forskning har man innsett at fullstendig nøytralitet ikke eksisterer, men at forskeren kan posisjonere seg på en sånn måte at analysen fremstår som pålitelig. For det første må forskeren være tydelig på hvilken type informasjon som kommer frem gjennom datainnsamling, og hvilke analyser som er forskerens (Tjora, 2012, s. 175-178). Dette gjør jeg ved å først presentere intervjuene i kapittel 6, fr jeg analyserer svarene i kapittel 7. Jeg begrunner hele veien analysen jeg legger frem, slik at leseren hele tiden kan følge meg og ta stilling til om han er enig eller uenig i min analyse. I kapittel 5.2 har jeg reflektert rundt min rolle.

5.3.3 Generalisering

Mitt standpunkt til generalisering er at min analyse alene ikke kan si noe generelt om flertallet av læreres oppfatning av endringen fra RLE til KRLE (2015), men oppgaven er et bidrag til teori og forskning som omhandler lignende problemstillinger. Videre kan intervjuene jeg har utført peke på tre individuelle oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE (2015), og det viser at enkeltindividet faktisk har gjennomlevd en endring og har beretninger om hvordan han eller hun oppfatter endringen. Analysen presenteres tydelig nok til at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene kan ha gyldighet for seg. Oppgaven oppgir at det faktisk finnes oppfatninger av akkurat denne politiske endringen blant lærere, og den peker ut noen konsekvenser oppfatningene har. Med andre ord hevder oppgaven også at lærernes oppfatninger betyr noe i skolen, støttet opp av andre teorier om - og forskning som viser at lærernes oppfatninger av beslutninger som tas på politisk nivå fr konsekvenser for undervisningen. Det resultatet er med på å støtte opp under en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012, s. 187).

5.4 Forskningsetikk

Uansett hvilken type forskning en forsker har seg fore, må han eller hun reflektere over og ta stilling til etiske retningslinjer for forskning, både generelt og innenfor det område forskeren oppholder seg. Jeg forplikter meg til å den andres autonomi, men samtidig er informanten et

middel jeg benytter med av for å få bedre kunnskap om et emne. Allikevel er ikke oppgaven min selvisk, og med støtte i moderne utilitaristisk syn på forskningsetikk, mener jeg at enhver regel eller retningslinje innenfor forskning må være begrunnet i et utvidet syn på hva som er til individets eller samfunnets beste (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2014b).

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har presentert fire prinsipper for forskningsetikk. Det første prinsippet går ut på at personer som deltar i forskningsarbeidet skal behandles med respekt (NESH, 2014b). Mine informanter behandles med respekt gjennom en grunnleggende forståelse av at de er autonome individer (Wyller, 1996, s. 146-157). Det var hele tiden viktig for meg at informantene mine var informert om prosessen og hva jeg ønsket av dem. Bare på den måten kunne informantene gi et informert samtykke på at de ønsket å delta. Før de skrev under på samtykkeskjema var de informert både om oppgavens mål, hvor mye tid og ressurser intervjuene krevde av dem, at både lydopptak og transkribering ville være tilgjengelige for dem under hele prosessen og at dersom de hadde innvendinger mot materialet som var samlet inn, ville jeg gå inn og endre det. For å kunne gi informantene mest mulig informasjon, var det viktig at jeg hadde en klar oppfatning av hva jeg ønsket ut av intervjuene i forkant av intervjuene. Informantenes privatliv ble respektert ved at de ble anonymisert både i dokumentasjonen av intervjuene og i masteroppgaven (Postholm, 2010, s. 142-155).

Videre skal forskeren etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser og at forskningsprosjektet skal være rettferdig utformet og gjennomført (NESH, 2014b). Jeg tolker 'gode konsekvenser' dit hen at informantenes oppfatninger blir fremstilt så nøyaktig som mulig gjennom den forskningsmetoden forskningen er bygget på (kapittel 5.1), slik at analysen og drøftingen av forskningsresultatene er gjort på et best mulig grunnlag. På den måten kan også oppgaven min være et bidrag til teori og forskning som omhandler lignende problemstillinger (kapittel 5.3.3).

At forskningen er rettferdig utformet og gjennomført dreier seg for meg om at det ligger en god metodisk refleksjon bak intervjuene og analysen, og at alle informantene er godt informert om hva oppgaven går ut på og hva de samtykker i. Videre handler det også om at kilder som er brukt i oppgaven gjengis korrekt og at det er tydelig hva som er min tolkning av teori og funn. Videre skal forskningen komme aktuelle informanter og grupper til gode, den skal unngå å gjøre skade, den skal bidra til å motvirke urettferdighet i samfunnet, og samtidig være med på å bevare et mangfold (Ingierd & Severinsen, 2014). Gjennom å reflektere over oppgavens validitet og generalisering (kapittel 5.3.3) kan oppgaven være med på å motvirke urettferdighet i samfunnet og bidra til mangfold.

Det siste av de fire prinsippene for forskningsetikk NESH presenterer er at forskeren skal ha etisk integritet i den forstand at han plikter å følge anerkjente normer og opptrer ansvarlig, åpent og ærlig (NESH, 2014b). Det fordrer at forskeren har satt seg inn i forskningsetiske retningslinjer og kan presentere sin tolkning av og praksis rundt disse, som dette kapittelet gjør.

5.5 Avslutning og oppsummering av kapittel 5

I dette kapittelet har jeg reflektert rundt hvordan fenomenologisk forskningsmetode kan bidra til at forskningsresultatene jeg har hentet inn gjennom kvalitative intervjuer kan anses som gyldige og på hvilken måte. Jeg har knyttet fenomenologisk forskningsmetode til hermeneutisk refleksjon, og vist hvordan det kan være fruktbart å knytte fenomenologi og hermeneutikk sammen, heller enn å la det ene utelukke det andre, gjennom en refleksjon rundt min rolle. Jeg har gjort rede for oppgavens validitet, og holder frem at oppgaven min bidrar med én forståelse av endringen fra RLE til KRLE (2015). Avslutningsvis har jeg reflektert over etiske retningslinjer for forskning og vist hvordan jeg bevarer balansen mellom informantens autonomi og oppgavens mål, og hvordan jeg forholder meg til gitte prinsipper for forskningsetikk, gitt av de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH).

6 Presentasjon av innsamlet materiale

Som jeg gjorde rede for i kapittel 5, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med tre lærere i ungdomsskolen (vedlegg 3-5). I dette kapittelet presenterer jeg det innsamlede materialet, og sorterer beretningene under de samme fem overskriftene som jeg brukte i kapittel 3, da jeg undersøkte hvilke prioriteringer og hensyn som synes å være tatt da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015. Overskriftene vil følge oppgaven gjennom presentasjonen av intervjuene og analysen (kapittel 7). I presentasjonen av det innsamlede materialet presenterer jeg kun beretningene slik de var da jeg intervjuet lærerne, men jeg kommenterer også hvordan spørsmålene jeg stilte kan være relevante for diskusjonene i denne oppgaven for å vise hvorfor jeg stilte de spørsmålene jeg gjorde, eller hvorfor jeg forsøkte å lede samtalene i den retningen jeg gjorde. Hensikten med materialet er å forstå informantenes egne oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE. Informantene presenteres herfra som "Lærer 1", "Lærer 2" og "Lærer 3". Jeg henviser til alle tre lærerne med det personlige pronomenet "han", for å gi teksten bedre flyt.

6.1 Hensyn til norsk kulturarv

I intervjuene spurte jeg alle de tre lærerne om hva kulturarv er for dem. Spørsmålet kan knyttes til mytolog Terje Nordbys refleksjoner rundt hva kulturarv egentlig er (Nordby, 2014, s. 97) og hvordan begrepet gir mulighet for ulikt innhold avhengig av hvem som spør (kapittel 3.1). Lærer 1 svarte at kulturarv for han, sånn rent personlig, går litt mer (på) bondeliv kanskje (...), enn det gjør på kristendom. Videre svarte han at kulturarv «også» er kristne verdier, og nevnte i tillegg gamle barnesanger, barneleker og «en del sånne ting». Lærer 1 la til at for seg personlig, så handler det (kulturarv) mest om kristendom og «litt mer sånn tradisjon». Lærer 2 svarte at kulturarv er «ting vi gjør og måter vi gjør det på, som er norske måter å gjøre det på». Han knyttet spørsmålet til skolekontekst, og sa videre at «de her kulturarvgreiene tar jo de andre fagene seg av også». Det siste utsagnet kan diskuteres sammen med spørsmålet Likestilling og Diskrimineringsombudet (LDO) hadde til regjeringen da forslaget om å endre RLE-faget til KRLE ble lagt ut på høring, om ikke kulturarvdebatten også hører til under andre fag en KRLE (Likestillings- og diskrimineringsombudet [LDO], 2014, s. 3) (kapittel 3.1). Lærer 2 fortalte videre at vi (i Norge) er veldig opptatte av å skille kultur og religion i andre religioner (...), så vi må kanskje også skille det i vår egen religion, og kanskje i vår (egen) religionsundervisning (også). Det kan også være fruktbart å sette lærerens svar i sammenheng med professor i teologi Harald Moxnes' diskusjon om sammenhengen mellom religion og kultur (Moxnes, 2011, s. 120-122), for å diskutere forholdet mellom «vår» kultur og «de andres» kultur, og hvordan

skillet mellom «vi» og «dem» kan være problematisk i et samfunn som har likebehandling som ideal (Moxnes, 2011, s. 122) (kapittel 3.1). Til slutt nevnte Lærer 2 «disse ordene og uttrykkene», da han svarte på hva kulturarv er for han. Lærer 3 satte også spørsmålet om hva kulturarv er for han i skolekontekst. Han hadde (først) tenkt at det var «litt flåsete» av utdanningsministeren (Torbjørn Røe Isaksen) å stå og si at vi trenger mer kristendomsundervisning for å kjenne vår (egen) kulturarv. Han hadde selv tenkt «mer på de fire store og samfunnsfag og de greiene der». Han fortalte at han skjønner at (...) måten vi har bygget opp landet vårt på, også er kulturarv. Videre sa han at «kulturarv er jo alt egentlig, og det (hva kulturarv er) snakkes jo ikke så mye om». Det siste utsagnet kan knyttes til kritikken regjeringen fikk for å bruke et begrep som er vanskelig å definere som argumentasjon for endringen fra RLE til KRLE (Klausen, 2014, avsnitt 11) (kapittel 3.1).

Videre ba jeg lærerne sammenligne RLE- og KRLE-faget, og jeg spurte om de synes at det nye KRLE-faget tar bedre vare på norsk kulturarv enn RLE-faget gjorde. Målet med spørsmålet var å få beretninger som kan diskuteres opp mot Kristelig Folkepartis (KrF) og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens (Høyre) argument om at det var behov for å sikre en videreføring av norsk kulturarv i faget (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.) (Høyre, 2014). Lærer 1 fortalte at han er mer bevisst på å få frem «en del mer» fra kristendommen rundt de forskjellige høytidene som vi følger i kalenderåret vårt nå, etter 2015, og at selv om det «for så vidt» var et fokus da (før endringen) også, hvordan kristendommen kommer frem i den norske kulturarven, så fortalte han at det er «litt mer trykk» på det nå, «å hele veien vite» en «sånn kristen tråd» (...) i de forskjellige «samfunnslagene» i Norge, og at det «nok kanskje» er mer fokus på «spor etter kristendommen» nå enn tidligere (før 2015). Lærer 2 knyttet spørsmålet mitt til lærebøkene han bruker i undervisning, og fortalte at det var kirkehistorie «og sånn» (i bøkene) tidligere også, som fortsatt er. Han fortalte at de (i undervisning) fortsatt har kirkehistorie, fordi det er viktig å se utviklingen, og knyttet kirkehistorie til kulturarv «for(di) det handler jo om hvordan landet har utviklet seg». Han fortalte at han vet at en av bøkene han brukte da han var sensor til en eksamen hadde et stort kapittel om kulturarv, men at læreverkene han selv bruker ikke har hatt fokus på det (kulturarv). Videre utdyper han hvordan boka han brukte da han var sensor viste hvordan riksvåpenet var bygget opp i forhold til kristendommen «og sånn». Lærer 3 fortalte at han ikke opplever at KRLE-faget tar bedre vare på norsk kulturarv enn det RLE-faget gjorde. Han svarte at «nei, det er egentlig det samme». Han fortalte videre at vi (læreren og elevene i undervisning) «kanskje» får det (norsk kulturarv) inn ved å bruke mer tid (på å undervise om kristendom), men han fortalte også at det «kanskje ikke er det (kulturarv) vi bruker den (den

økte tiden til undervisning om kristendom) tiden til». Læreren fortalte videre at han visste at økt fokus på norsk kulturarv var et argument for tidsfastsettelsen av kristendomsdelen i KRLE, men sa at «vi» (skolen) «vel» ikke overførte det (den ideologien) da de la årsplan for KRLE «da, kanskje».

Lærer 1 fortalte at da han fikk høre om endringene fra RLE til KRLE, hadde han tenkt at det er viktig å stå trygt i sin egen kulturarv for at du skal kunne si noe om andres. Han fortalte at «det (at) du skal kunne vite noe om andre kulturer, forutsetter jo at du vet noe om din egen og(så)». Læreren fortalte videre at selv om det begynner å bli mange ulikheter (i) både «kultur og nasjonaliteter og religioner og alt i Norge», så er jo tross alt størsteparten (flesteparten av befolkningen) per definisjon fortsatt kristne. Han sa også at fordi mye av det vi har i samfunnet vårt er fundamentert på kristne verdier og kristen kulturarv, «så er det (...) naturlig at det skal være sånn (fokus på undervisning om kristendom) egentlig». Han sa at «man ikke har noe mindre respekt for andres (religion/kultur) for det». Han fortalte at han og elevene hadde diskutert endringen i den forrige klassen han hadde, og at noen (elever) hadde syntes at dette her (endringen) var (førte med seg) en veldig spennende problemstilling, fordi den (endringen) aktualiserer en del «holdninger og meninger og følelser» som er veldig dagsaktuelle. Noen av elevene hadde fått gode refleksjoner rundt endringen «på det her med våre egne verdier og det å kunne verne om egne verdier uten at man nødvendigvis er imot andres (verdier)». Lærer 1 fortalte også at de har «internasjonale klasser» der han jobber, men at undervisningen nå skal ha et økt fokus (på kristendom), «nettopp fordi vi er et land med mye (mange) kristne verdier og(så) da».

6.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold

Det er læreren som operasjonaliserer den ideologiske- og den formelle læreplanen i undervisning (kapittel 4), og det kan forklare hvorfor alle de tre lærerne jeg intervjuet hadde mye å fortelle om pedagogiske og didaktiske forhold knyttet til endringen. Jeg har derfor hatt behov for å dele opp kapittelet i underoverskrifter. Alle de tre lærerne uttalte at KRLE-faget er et viktig fag. Lærer 2 uttalte at faget er «det viktigste faget vi underviser i», mens Lærer 3 sa at han synes faget er viktig fordi det, med noen unntak i norskfaget, er det faget elevene «på en måte» får lov til å dele «litt» hvem de er (i). Lærer 1 fortalte at det er der (i KRLE-faget) de (elevene og læreren i klassen) har alle de spennende diskusjonene om «alt (...) fra dem selv, deres egen identitet og deres egen utvikling, til større verdensproblemspørsmål». Han fortalte at de (elevene og læreren i klassen) diskuterer holdninger og religion, «hvorfor verden er som

den er» og hvorfor folk «blir sinte for ting». Han fortalte også KRLE-faget inkluderer «mange spennende historier fra mange forskjellige kulturer og religioner».

6.2.1 Synes du faget har forandret seg etter endringen fra RLE til KRLE?

Jeg spurte alle tre lærerne om de syntes at faget hadde forandret seg etter endringen fra RLE til KRLE i 2015. Spørsmålet kan hente inn beretninger som kan diskuteres opp mot Kristelig Folkepartis uttrykte behov for å sikre at undervisning om kristendom skulle få en stor nok kvantitativ andel av faget (KrF, u.å., avsnitt 4) (kapittel 3.2), men det kan også avdekke andre refleksjoner rundt endringen. Lærer 1 fortalte at han ikke synes at faget i seg selv hadde forandret seg så veldig mye, fordi målene og innholdet er «veldig mye det samme», bortsett fra at det «bare skal være litt mer fokus på kristendomsdelen». Han fortalte videre at de (i undervisningen) «kanskje» var litt mer opptatt av «livssyn og (...) andre religioner» før 2015, og at endringen «sånn sett» «kanskje» har dratt oss (undervisningen) litt tilbake til at «kristendom står mer i fokus da», enn det den gjorde tidligere, selv om læreren igjen sier at han synes at det er «mye av det samme» (i KRLE-faget). Han fortalte at han prøver å trekke inn «kristendommen» mer, eller at han er litt med bevisst på det, rundt de forskjellige høytidene som vi (i Norge) følger i kalenderåret. Jeg spurte Lærer 1 om han har mer fokus på kristendomsdelen i faget når han planlegger undervisningen nå, og det svarer han bekreftende på. Han utdypet hvordan han har forandret undervisningen sin etter endringen i faget i 2015: «(...) Før (2015) var det kanskje mer naturlig for meg å sammenligne for eksempel buddhismen mot hinduismen (...), men jeg er nok mer (...) fokusert på å sammenligne de øvrige religionene mot kristendommen nå (etter endringen i 2015). Han fortalte at målene «jo er de samme» og at skolen ikke har fått nye bøker som er laget etter 2015, men at han har fått «en økt bevissthet» på å «i større grad» «ha med mer kristendom» inn i de andre temaene KRLE-faget dekker, og at det i neste omgang har fått elevene hans til å reflektere mer, fordi de ser «ting» fra forskjellige sider og oppdager likheter og ulikheter «som vi kanskje ikke ville ha snakka om tidligere». Han fortalte at undervisningen etter 2015 har gjort det mer naturlig å snakke om likheter og ulikheter mellom kristendom og andre temaer, og at undervisningen før 2015, var mer «snever» enn undervisningen etter 2015. Han fortalte at han synes endringen «egentlig» har vært «veldig» positiv, men at måten han underviser på ikke var planlagt. Undervisningen «har bare blitt» sånn, fordi han selv fikk en bevissthet om at han måtte «huske på» å inkludere mer undervisning om kristendom i KRLE-faget.

Lærer 2 fortalte at det før endringen i 2015, var noen (lærere) på den skolen læreren jobber på som mente at «det skulle være (en) 40/60 (deling på andel kristendom og andre temaer

læreplanen dekker)», men at det (delingen) ikke alltid ble gjennomført. Han fortalte videre at det også før endringen var mer «kristendom» i (lære)bøkene (enn andre emner), og at det var «mer profetene som tok plass da». Han la til at «profetene» er et vanskelig tema å undervise i. Videre fortalte han at «bibelen hadde sin plass», og at «de andre religionene var utenom». Han fortalte at kirkehistorie er et emne som «vi» (i undervisningen) fortsatt har, for(di) det handler (...) om «hvordan landet har utviklet seg». Han fortalte at han ikke synes at det er «så veldig stor forskjell» på RLE- og KRLE-faget, fordi «vi» (i undervisningen) fortsatt har «profetene» og kirkehistorie. Igjen knyttet Lærer 2 spørsmålet til lærebøkene han bruker i faget. Han fortalte at «de» (skolen) ikke har fått nye bøker i faget, og at «det» (at skolen ikke har fått nye bøker) ikke forandrer seg uansett «hvordan vi snur og vender på det». Han fortalte at «vi» (lærerne på hans skole) underviser ut fra bøkene, og at eksamen er «lagt opp» etter de fem verdensreligionene uansett. Lærer 3 fortalte også at KRLE-faget er «omtrent det samme» som RLE-faget. Han sa at «det er ikke så stor forskjell da». Han fortalte at «vi» (lærerne på hans skole) bruker «bare litt mer tid» på «kristendom» nå enn før, og la til at «det gjør jo ikke noe», men han sa også at lærerne på skolen der han jobber underviste om «kristendom» før endringen også.

Lærerne fortalte om arbeidet de hadde vært med på ved ulike skolene i forkant av innføringen av KRLE i 2015. Lærer 1 fortalte at skolen han jobber på hadde hatt en diskusjonsøkt i fagseksjonen, om hva RLE-lærerne tenke om endringen og hvordan de hadde tenkt å løse endringen i praksis. Videre fortalte han at lærerne hadde gjennomgått læreverket og at de hadde funnet ut at de skulle bytte læreverk. Han fortalte at det nye læreverket også er fra før 2015, og at det fortsatt står RLE (på de nye bøkene). Lærer 2 fortalte at på skolen der han jobber, har de drevet med læreplanarbeid «i en evighet», så «vi (lærerne på skolen) lagde vel en ny læreplan sikkert». Han fortalte at «vi» (lærerne på skolen) har laget planer for hva de skal undervise i og hvordan de skal gjøre det, men at «nei, det (endringen) ble ikke tatt så mye hensyn til», fordi skolen ikke har fått nye læreverk. Lærer 3 fortalte at lærerne som underviser i KRLE ved skolen han jobber på «prøvde» at «femti prosent av året skulle ha kristne temaer», men at av og til så bruker «vi» (lærerne i undervisning med elevene) «to uker ekstra på for eksempel buddhisme, også må en (læreren) kanskje korte ned på kristendom før jul, også må en prøve å ta igjen noe av dette etter jul, fordi det helst skal være femti prosent, men så går det ut over noe annet igjen» og at det «alltid» er sånn med årsplaner. Han fortalte at lærerne som underviser i KRLE hadde måttet gå inn å skrive «noe nytt, eller noe annet» på årsplanen, enn det lærerne ved skolen hadde gjort før endringen i 2015, og at «på en måte» så fikk «vi» (lærerne) «røsket opp litt» i et fag

som «ofte bare er et sånt snu bunken-fag». Han fortalte at «sånn sett» var endringen «kanskje» bra, eller at den «førte hvert fall med seg noe». Han fortalte videre at «det» (faget) egentlig var «sånn» (som det er nå) «før» (endringen i 2015) også, og at han ikke er sikker på om det «egentlig er så mye mer (undervisning om kristendom)» etter endringen i 2015.

Jeg spurte også to av lærerne om eksamen, for å finne ut om eksamensformen etter 2015 tar hensyn til Kristelig Folkepartis uttrykte behov for å sikre at undervisning om kristendom skulle få en stor nok kvantitativ andel av faget (KrF, u.å., avsnitt 4) (kapittel 3.2). Som nevnt tidligere fortalte Lærer 2 at eksamen på hans skole er «lagt opp» etter de fem verdensreligionene uavhengig av endringen fra RLE til KRLE. Han fortalte videre at det «til syvende og sist» er «vi» (lærerne) som lager de muntlige oppgavene, og at det er «vi» (lærerne) som har gjennomgått kompetansemålene. Han fortalte at «kompetansemålet for kristendom er like stort som kompetansemålet om jødedom». Lærer 1 fortalte at han «tenker» at det nå er naturlig å inkludere kristendom på eksamen og å vinkle oppgavene mot at elevene også skal reflektere «litt» rundt kristendommen i «enhver» oppgave, selv om oppgavene skal være «veldig åpne og vide».

6.2.2 Har elevene reagert på endringen?

Jeg spurte alle de tre lærerne om elevene deres hadde hatt noen reaksjoner på endringen fra RLE til KRLE. Spørsmålet er relevant fordi faget tidligere har gjennomgått forandringer som skapte stor oppmerksomhet, da faget ble dømt for å krenke foreldrenes rett til å sikre barna en religiøs og moralsk opplæring i tråd med sin egen overbevisning i menneskerettsdomstolen i Strasbourg i 2007 (Selvik, 2005, s. 135) (kapittel 3.5). Siden RLE-faget ble innført i 2008 har det vært ro rundt faget, og Oddbjørn Leirvik er bekymret for at den roen skal hemmes av nye krav om at "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom (Leirvik, 2014, s. 310-312) (kapittel 3.2). Lærer 1 fortalte at klassen han hadde da KRLE-faget ble innført, hadde diskutert endringene «litt», og at «noen» (elever) ikke hadde noen mening (om det) «i det hele tatt». Han fortalte at «noen» (elever) synes «kristendom» er «dønn kjedelig» uansett hva man gjør, men at det også var «noen» (elever) som reflekterte «litt» rundt endringen. Han fortalte at elevene som reflekterte «litt» rundt endringen hadde syntes at «problemstillingen» var spennende, fordi den aktualiserer «en del» holdninger, meninger og følelser som er «veldig» dagsaktuelle. Noen av elevene hadde hatt gode refleksjoner «på det her med våre egne verdier» og «det å kunne verne om egne verdier uten at man nødvendigvis er imot andres (verdier)». Videre fortalte han at han egentlig ikke tror at elevene «tenkte» på endringen i seg selv, bortsett fra de elevene som syntes at det var «rart» at det skulle være «en bokstav til» (i navnet på faget). Han trodde ikke

at elevene «ser» eller tenker over at det er noen forandring i faget, men han fortalte at de har vært engasjerte i undervisningen og måten læreren har undervist på etter 2015. Som nevnt tidligere har Lærer 1 forandret undervisningen sin etter forandringene i læreplanen etter 2015, og han fortalte at elevene synes at det er spennende (å sammenligne kristendom med andre emner i læreplanen). Han forteller at det er en del fortellinger i Bibelen som «du faktisk finner igjen i en del andre religioner også». Det fortalte han at «de» (elevene) synes er «litt» spennende. Han forteller at elevene hans «merker» at det «faktisk ikke er sånn» at «kristendommen er der og buddhismen er det og jødedommen er der», men at det «har faktisk en sammenheng alt vi (i undervisningen) egentlig driver med». Han håper at å sammenligne religioner skal være med på å gi elevene «noen holdninger til verden slik den har blitt nå».

Lærer 2 trodde heller ikke at elevene har merket endringene i KRLE-faget, og begrunner det med at «vi» (skolen) ikke har fått nye lærebøker i faget. Han trodde heller ikke at endringen «merkes stort» i nye lærebøker. Han fortalte at det blir «litt sånn der flopp» når «de» (som lager læreplaner) «driver og hopper frem og tilbake». Han fortalte at han ikke trodde at de som lager lærebøker «gidder» å lage (nye) lærebøker som er «sånn ekstremt tilpasset» (endringen), fordi «det» (innholdet i endringen) snart blir borte igjen. Lærer 3 fortalte at «vi» (i klassen) også hadde snakket om endringen fra RLE til KRLE da det var bestemt at faget skulle endres, og at han hadde forsøkt å få elevene til å forstå at det er forskjellige måter å «tenke om skolefag på». Han trodde allikevel at forsøket «gikk litt over hodene på dem». Han fortalte at elevene ikke var «så» interesserte, selv om noen av elevene hadde ment at endringen kom til å inkludere mer kristendom enn tidligere. Han fortalte at elevene «uansett» ikke liker undervisning om kristendom. Jeg spurte han hvorfor han tror at det er sånn, og han svarte at elevene antagelig forbinder kristendom med «å lese om gamle tradisjoner» og at elevene «alltid» er «mer glade i» å prate om etikk for eksempel, enn å lese om gamle religioner i boka «til en eller annen prøve».

6.2.3 Lærerens autonomi

Videre spurte jeg lærerne om de selv synes at de har mindre mulighet til å tilpasse faget etter at regjeringen innførte en tidsbestemmelse om at "om lag halvparten" av undervisningstiden er forbehold undervisning om kristendom. Spørsmålet søker lærerens beretninger om deres egen mulighet til å planlegge undervisningen til elevenes beste (kapittel 3.2). Lærer 1 fortalte at for seg personlig, så har ikke endringen hatt betydning for hans autonomi, fordi han opplever at «du» (læreren) uansett har stor frihet i faget. Han fortalte videre at kompetansemålene i faget er bygget opp sånn at læreren kan vinkle «det» (undervisningen) på «mange ulike måter», og

at forskjellen etter 2015 er at «man bare må ha med seg en bevissthet på at kristendommen skal (...) dekke et større område (...), (en) større del av tiden, pensum». Han trakk igjen inn måten han har begynt å undervise på etter endringen i 2015, og syntes selv at det er «en god idé» sånn han gjør det. Han fortalte at han forsøker å få inn «kristendommen» mens han jobber med andre religioner og «forskjellige ting», og at når klassen for eksempel jobber med «valg og verdier», så snakker de ikke bare religionsnøytralt, men at han «faktisk poengterer» at «gjennom kristne verdier tenker man sånn (...) og sånn». Han påpekte igjen at «dem» (elevene) har med seg «kristendommen» inn i alle de andre religionene.

Lærer 2 fortalte også at han ikke opplever at tidsbestemmelsen om at "om lag halvparten" av undervisningstiden skal være undervisning om kristendom har bundet hans undervisning mer enn før den ble innført i 2015. Som jeg har nevnt tidligere fortalte han at det «til syvende og sist» er «vi» (lærerne) som lager de muntlige oppgavene, det er vi (lærerne) som har gjennomgått kompetansemålene og «kompetansemålet om kristendom er like stort som det kompetansemålet om jødedom». Heller ikke Lærer 3 fortalte at han har mindre mulighet til å tilpasse faget etter 2015 enn før. Han fortalte at det «på en måte er sånn da», at når elevene er «så store», så skal alle elevene lære om det som står i målene «uansett». Han fortalte at han ikke unngår å undervise i kristendom fordi han vet at «det sitter fire muslimer i klassa», men han reflekterte også over at han kan synes at det er mer utfordrende dersom han vet at det sitter «noen» (elever) i klassa «med en sterk kristen tro». Han fortalte at han er «redd for å tegne, eller vise dem (...) et bilde av kristendom som de ikke kjenner seg igjen i». Han fortalte at han ikke «tenker sånn» om «islam», selv om han trodde at «de muslimske elevene» vet «mye mer om islam» enn det han selv gjør. Han konkluderte med at han «kanskje ikke er så redd for å si noe» (uansett), fordi han «alltid passer på å ta med nyansene, sånn at ingenting er en sannhet på en måte». Han trodde «kanskje» at det blir «bedre plass til» å inkludere nyansene i kristendomsdelen av faget «nå» (etter 2015), samtidig som han fortalte at det blir «knappere, eller mindre tid til det (å inkludere nyansene) (...) i de andre religionene». Videre fortalte han at han ikke trodde at alle religioner er like viktige «for oss» (i Norge), og at det «kanskje» er viktigere «å få med nyansene i islam enn i buddhisme for eksempel». Han legger til at det ikke er «så mange av elevene våre (på skolen) som er buddhistekstremister liksom».

6.2.4 Har kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget gått på bekostning av andre emner?

I intervjuet med Lærer 1 spurte jeg om han synes at endringen har gått på bekostning av andre emner KRLE-faget inneholder. Spørsmålet er knyttet til Lars Laird Iversens uttalelse i

Dagbladet 10. oktober 2013, der han advarer mot endringen, og holder frem at å undervise i en verdensreligion kan virke mot sin hensikt og bli fordomsbekreftende dersom læreren ikke får tid til å vise hvilket mangfold og hvilken kompleksitet som finnes innenfor religionen (Kvamme, 2014, s. 2) (kapittel 3.2). Lærer 1 fortalte at han ikke synes at endringen har gått på bekostning av andre emner i faget, men at det heller har vært «stikk motsatt». Han fortalte at det å ha et økt fokus på kristendomsdelen av faget, gjør at han forsøker å få elevene til å reflektere «litt mer» over de andre religionene også, og «på en måte» se de andre religionene «litt i lys av kristendommen». Han kalte kristendomsdelen i faget for «bakteppet» og «en (...) rød tråd» i undervisningen, og fortalte at han og elevene i undervisning «trekker (...) sammenligninger og ser på hva som er forskjeller og (...) likheter (mellom kristendommen og andre religioner)». Han «føler» at læreren og elevene i undervisningen «kanskje får enda bedre diskusjoner (...) da», fordi de «hele veien har med kristendommen på en måte». Han fortalte at han inkluderte undervisning om kristendom i «nesten alle» temaene han har hatt i undervisningen. Han fortalte at han følte selv at «vi» (læreren og elevene) får «grundigere og bedre diskusjoner», fordi «vi er litt mer bevisst på det (kristendommen i forhold til andre religioner) selv».

6.2.5 Er KRLE-faget et inkluderende fag?

I intervjuet med Lærer 3 spurte jeg om han synes KRLE-faget er et inkluderende fag. Spørsmålet åpner opp for beretninger som kan gi svar på om Lærer 3 opplever at et KRLE-fag der "om lag halvparten av tiden" skal brukes til kristendom, kan komme i konflikt med kravet om at undervisningen skal bidra til «forståelse, respekt og evne til dialog» (Universitetet i Oslo [UiO], 2014, avsnitt 6), og dermed virke ekskluderende på enkelte elever (kapittel 3.2). Lærer 3 fortalte at alle hans fag er inkluderende, fordi han ikke er redd for «å trække noen på tærne». Han fortalte at han «underviser i fag, og tenker vel ikke så mye over det (om undervisningen kan «trække noen på tærne»)». Han fortalte videre at det ikke er alle elever som kan være med i kirken, men at det er like mange «som ikke tror på noe» som velger å ikke være med, som «at det er muslimer, for eksempel». For de elevene som ikke er med i kirken har skolen et «annet opplegg på skolen som er like fint», fortalte han. Lærer 2 satte også ekskludering i forbindelse med kirkebesøk. Han fortalte at «det ikke er noen forskjell på» i hvor stor grad KRLE-faget er inkluderende i forhold til RLE-faget. Han utdypet svaret med å fortelle at det som eventuelt er ekskluderende i faget, er hvis «vi» (klassen) skal på kirkebesøk og «de muslimske barna etter sigende ikke kan være med». Læreren fortalte at de «muslimske barna» «som regel» er med allikevel, fordi «de kristne barna, eller de barna som ikke tror på noen ting, er med i kirka og i

moskeen». Lærer 1 fortalte at han hadde reflektert over hvordan han skulle «få balansert» forholdet mellom tidsfastsettelsen av kristendomsdelen i faget og andre temaer KRLE-faget skal dekke. Han fortalte at han hadde reflektert over hvordan han skulle «få inn mer kristendom uten at det skal være forkynnende, og at da de som ikke er «kristne» (...) ikke skal føle seg overkjørt eller tilsidesatt (...)». Videre hadde han reflektert over hvordan han skulle «få frem likeverdighetsprinsippet», samtidig som undervisningen skulle ha «mer fokus på en gruppe foran noen andre». Han fortalte at han synes det var «litt viktig» å finne en balansegang, samtidig som han fortalte at kristendomsdelen av faget nå skulle være "om lag halvparten" av undervisningstiden, fordi Norge er «et land med mye (mange) kristne verdier».

6.2.6 Media

For å undersøke om lærerne var påvirket av media da RLE-faget ble omgjort til KRLE i 2015, spurte jeg to av lærerne om de hadde latt seg påvirke. Lærer 1 fortalte at det som sto i media før endringen var med på å bidra til at læreren reflekterte mer rundt hva han skulle «gjøre med faget» og hvordan han skulle få «balansert det her». Hans første reaksjon hadde vært at endringen var «helt grei», fordi han «tenker» at det er viktig å stå trygt i sin egen kulturarv for å kunne si «noen ting» om de andres (kulturarv). Han fortalte videre at kunnskap om andres kulturer forutsetter at «du vet noe om din egen og(så)» og at «selv om det (...) begynner å bli mange ulikheter (i) både kultur og nasjonaliteter og religioner og alt i Norge, så er (...) tross alt, størsteparten (av landets befolkning) per definisjon fortsatt kristne». Lærer 2 fortalte at han ikke «tror» at han ble påvirket av det som sto i media, men at han «kanskje» ble «litt hissig» på enkelte (...) som mener «veldig mye» om skolen fordi de selv har gått på skole en gang. Lærer 3 fortalte også at han ikke «tror» at han ble påvirket på noen måte som han har tatt med seg inn i undervisningen.

6.3 Hensyn til juridiske forhold

Jeg spurte alle de tre lærerne om det hadde vært noen reaksjoner på endringen fra RLE til KRLE, eller tidsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget, som kunne tyde på at elever, foreldre, lærere eller andre var bekymret for en endring som kunne leses tilbake til da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007. Ingen av dem kunne bekrefte at det hadde vært reaksjoner av den typen ved skolene de jobber ved. Lærer 3 svarte kun «nei» på spørsmålet, mens Lærer 2 fortalte om elevenes reaksjoner i undervisningen, da jeg stilte spørsmålet. De reaksjonene han fortalte om henviste ikke tilbake til 2007, da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg.

Lærer 1 fortalte også han ikke «trodde» at elevene tenkte på (reagerte på) endringen på en sånn måte «i det hele tatt». Han «trodde» bare at elevene «syntes det var rart» at det skulle være «en bokstav til», men han «trodde» ikke egentlig at elevene «så» at det var noen «forandring i faget (utover navneendringen) på nivået de (elevene) var på». Han hadde heller ikke merket noen reaksjoner fra foreldre eller andre utenfra. Han fortalte at det «kanskje» hadde noe med at «vi» (skolen) ikke hadde hatt «noe særlig» fokus på det (endringen) heller. Han fortalte at foreldrene og lærerne hadde fått med seg «såpass mye om det (endringen) i media», men at endringen fra RLE til KRLE ikke var det «de» (foreldre og lærere) var mest opptatt av. Han «trodde» at foreldrene og elevene stolte på at skolen gjør «det som er greit» allikevel.

6.4 Hensyn til europeiske perspektiver

Jeg spurte alle de tre lærerne om de kjente til noen form for internasjonalt samarbeid om undervisning om religion og livssyn i det offentlige utdanningssystemet. Hensikten med spørsmålet var å finne ut hvor godt kjent lærerne er med internasjonalt samarbeid og retningslinjer om undervisning om religion. Lærer 1 fortalte at han ikke «tror» at han har «tenkt over» at faget samarbeides om, selv om han visste «at faget jobbes med internasjonalt». Han begrunnet det med at «det liksom ikke berører meg (han)» i «det daglige». Lærer 2 knyttet spørsmålet til kontrastene mellom religionsundervisning i ulike land, og svarte at han «trodde» at «vi» (i Norge) har en «ganske åpen og inkluderende form for religionsundervisning». Han fortalte at han «trodde» at «vi» (i Norge) «er veldig opptatt av at ting skal være likt, at vi aldri skal forfekte vårt syn og si hva vi mener», og at han «trodde» at det ikke var det samme i «for eksempel USA». Han fortalte også at han «trodde» og «håpet» at vi (i Norge) av den grunn får ungdommer som er «mer åpne». Lærer 3 fikk i tillegg til spørsmålet tilleggsinformasjon om at det gis råd fra internasjonalt hold om undervisning om religion og livssyn. Han fortalte at han ikke visste at «det blir gitt råd på noen måte». Lærer 3 knyttet også spørsmålet til kontrastene mellom religionsundervisning i ulike land, og fortalte at han visste at religionsundervisning er «forskjellig fra land til land». Han utdypet med å fortelle at «Frankrike unngår jo det (religionsundervisning i den offentlige skolen)», og at «vi kjører hele pakka på en måte». Han la også til at «noen land har vel fortsatt kristendomsundervisning slik vi hadde (tidligere) også».

6.5 Politiske prioriteringer

Alle lærerne bemerket endringen fra RLE til KRLE på en måte som berører de politiske prioriteringene som ble gjort da faget endret navn i 2015 (kapittel 3.5). Det de fortalte angikk både endringen i seg selv og områder av politisk karakter som ikke angår endringen direkte.

Lærer 2 fortalte at KRLE-faget «blir nedprioritert i skolen» og at faget har «veldig få timer», selv om faget etter hans mening «er det viktigste faget vi har (i skolen)». Han fortalte at han «trodde» at det er viktig at faget får mer tid i skolen, fordi faget skal være «et reflekterende fag». Han bemerket også at lærere som ikke har KRLE i «posten sin», får lov til å undervise i faget fordi «det er sånn at (...) alle kan litt om islam». Han fortalte at det er frustrerende, spesielt med tanke på de som faktisk har «mer utdanning (i faget) enn de fleste». Han fortalte også at han «tror» at det er «viktig å beholde faget i skolen», og at «det ikke går» dersom faget blir en del av «sånn som o-fag var før». Han avsluttet intervjuet med å si at «det er litt viktig at de (politikerne) beholder det (KRLE-faget) som et eget fag (i skolen), at det ikke forsvinner ut».

Lærer 1 fortalte at «dette har vært en av de mer allrighte endringene (...) som skjer i skoleverket». Han fortalte at det alltid er noe som skal endres «når vi endrer regjering eller bytter ut noen statsråder», og at det «alltid (er) skolen eller helsevesenet som må endre på noe». Han fortalte at «vi» (skolen) ofte blir «trykket ned over hodet mange sånne rare endringer som vi ikke helt ser og skjønner». Han fortalte videre at det er mange som mener at dette her (denne endringen) er «(et) sånn(t) sidestykke (...), om det skal være RLE eller KRLE eller hva det måtte være», men han holdt fast ved at han selv syntes at «dette er en av de fornuftige endringene». Jeg spurte lærer 1 om han fant noe kritikkverdig ved endringen fra politisk side, og han svarte at det i så fall måtte være «akkurat det der med å få informasjon om hvorfor det (faget) skal endres». Han fortalte at informasjonen fra regjeringens side var «litt dårlig». Han fortalte også det «nok» var mange som oppfattet endringen som «litt unødvendig» og «litt sånn flisespikkeri» at bare navnet skulle endres, når innholdet «stort sett» er «det samme». Han gikk selv inn på regjeringens hjemmeside for å lese om endringen.

Lærer 2 «husker» at han «tenkte» at «dette er en politisk greie (...) som ikke har noen effekt på oss (...), og at det er et tilbakeskritt for faget», da han fikk høre at faget skulle endres. Han fortalte at «noen» kan bli «veldig negativt innstilt» ved at «de legger til kristendom», i det samfunnet vi lever i nå». Lærer 3 fortalte at det tok «ganske lang» tid fra han hørte om endringen og til det faktisk ble en endring. Han fortalte at han synes prosessen før endringen var «litt rotete» og at det var «mye usikkerhet i starten». Han fortalte også at da endringen først kom, så kom den «plutselig». Han fortalte at han først «tenkte» at «det her er en politisk greie», og han også «tenkte» at det er «nok av» politiske endringer som lærere må forholde seg til. Han fortalte at han syntes at det var «litt unødvendig» å legge til «den K-en kanskje», ettersom kristendom også er en religion, men at det «egentlig» ikke er så stor forskjell på de to fagene. Han var først ikke enig i endringen, men fortalte at han nå (våren 2017) «følte» at det var «litt det samme».

6.6 Oppsummering av intervjuene

I kapittel 6 har jeg presentert beretningene jeg samlet inn under de kvalitative intervjuene jeg har gjort med tre lærere i ungdomsskolen (vedlegg 3-5). Hensikten med presentasjonen var å danne et grunnlag for å forstå informantenes egne oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE, og i kapittel 7 vil jeg tolke materialet. Kapittelet har også vist hvordan informantenes beretninger også er relevante for oppgavens første problemstilling: hvilke prioriteringer og hensyn som synes å være tatt da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015.

Alle de tre informantene har kommentert endringen innenfor de fem overskriftene *hensyn til norsk kulturarv*, *hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold*, *hensyn til juridiske forhold*, *hensyn til europeiske perspektiver* og *politiske prioriteringer*. Under førstnevnte overskrift fortalte alle de tre lærerne hva de forbinder med begrepet kulturarv, og om de opplever at det er noen forskjell på hvordan KRLE faget tar vare på norsk kulturarv sammenlignet med RLE-faget. Spørsmålene var knyttet til diskusjonene i kapittel 3.1, der jeg gjorde rede for hvordan mytolog Terje Nordby diskuterer hva kulturarv egentlig er (Nordby, 2014, s. 97) og hvordan begrepet gir mulighet for ulikt innhold avhengig av hvem som spør. Videre var spørsmålene knyttet til Kristelig Folkeparti (KrF) og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens (Høyre) argument om at det var behov for å sikre en videreføring av norsk kulturarv i RLE/KRLE-faget (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.) (Høyre, 2014). Under overskriften *hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold* fortalte lærerne om hvordan de selv opplever KRLE-faget, sammenlignet med RLE-faget. De svarte på om de har oppfattet reaksjoner på endringen, og de fortalte om lærerens autonomi før og etter endringen i 2015. Videre svarte de på om de selv opplever at kvantitetsbestemmelsen som sier at undervisning om kristendom skal ha "om lag halvparten" av timene i faget, går ut over de andre emnene faget inneholder, og de fortalte hvordan de selv opplever at KRLE er et inkluderende fag. Til slutt fortalte de hvordan de selv hadde latt seg påvirke av media før endringen var på plass i skolen i 2015. Hele delkapittelet undersøker forhold jeg også har diskutert i kapittel 3.2. Under overskriften *hensyn til juridiske forhold* søkte jeg først og fremst beretninger om eventuelle reaksjoner som kunne tyde på at elever, foreldre, lærere eller andre var bekymret for en endring som kunne leses tilbake til da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, mens jeg under overskriften *hensyn til europeiske perspektiver* hadde til hensikt å finne ut hvor godt kjent lærerne er med internasjonalt samarbeid og retningslinjer om undervisning om religion. I kapittelets siste overskrift *politiske prioriteringer* presenterte jeg beretninger som var av politisk karakter. Informantene hadde både beretninger av politisk karakter som har med

endringen fra RLE til KRLE å gjøre direkte, og beretninger av politisk karakter som ikke har det. I kapittel 7 analyserer jeg det informantene fortalte, mens jeg i kapittel 8 diskuterer informantenes beretninger i sammenheng med hensyn og prioriteringer som synes å være gjort da RLE-faget skiftet navn til KRLE i 2015.

7 Analyse

Oppgavens analysekapittel har som mål å fortolke informantenes beretninger etter at intervjuet er gjennomført, transkribert og presentert (kapittel 6). I oppgavens metodekapittel har jeg gjort rede for hvordan jeg forholder meg til og presenterer informantenes beretninger, og jeg har gjort det klart at tolkningen av beretningene - er mine tolkninger, med utgangspunkt i beretningene som ble meg fortalt. (kapittel 5.1.5). Mens presentasjonen av beretningene i kapittel 6 var deskriptiv, er analysen normativ. For at en normativ analyse skal fremstå pålitelig må jeg hele tiden presentere tydelige argumenter for hvordan jeg tolker det innsamlede materialet. Det gjør også at leseren gis mulighet til å følge min argumentasjon og å danne seg en egen mening om hvorvidt han eller hun er enig eller uenig i tolkningen. Jeg er også tydelig på hva informantene faktisk sa, og hva som er min tolkning av beretningen. Målet med oppgaven er ikke å vurdere hvorvidt informantenes beretninger, tanker, meninger eller handlinger er positive eller negative. Derfor vil jeg forsøke å beholde informantenes perspektiv gjennom hele analysen. Det har stilt krav til både argumentasjon og ordvalg. Fra et etisk perspektiv har jeg benyttet meg av fortroligheten mellom meg og informanten som et middel for å oppnå informasjon. Det er derfor viktig at jeg viser respekt for informantene og for hvordan jeg forvalter informantenes beretninger (kapittel 5.2.2). Jeg viderefører betegnelsene på informantene fra kapittel 6: Informantene omtales som Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3, mens pronomenet som viser tilbake til informanten er «han».

Kapittelet er delt opp i de samme overskriftene som jeg har brukt både i kapittel 3, som diskuterer hvilke hensyn og prioriteringer som synes å ha vært gjort da RLE-faget ble endret til KRLE i 2015, og i kapittel 6, der jeg presenterte det innsamlede materialet. Det første delkapitlet tolker informantenes beretninger om hva kulturarv er for dem og om de opplever noen forskjell på hvordan KRLE-faget tar vare på norsk kulturarv sammenlignet med RLE-faget. Delkapittel to tolker informantenes beretninger som angår pedagogiske eller didaktiske forhold, og delkapittel tre tolker informantenes beretninger som angår juridiske forhold knyttet til en endring som kan leses tilbake til 2007, da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. Delkapittel fire tolker hvorvidt informantene har kjennskap til internasjonalt samarbeid og internasjonale retningslinjer om undervisning om religion, mens delkapittel fem tolker informantenes beretninger av politisk karakter. Avslutningsvis oppsummerer jeg analysen.

7.1 Hensyn til norsk kulturarv

Lærernes beretninger om hva de legger i begrepet *kulturarv* vitnet om at begrepet er vidt og vanskelig å definere. Alle de tre lærerne brukte ulike begreper da de svarte på spørsmålet, og beretningene vitner dermed om et vidt og utvidet kulturarvbegrep. Mens Lærer 1 sa at bondeliv, gamle barnesanger og barneleker, var det han forbandt med kulturarv, fortalte Lærer 2 at kulturarv for han, er ord og uttrykk og «ting vi gjør og måter vi gjør det på, som er norske måter å gjøre det på». Slik jeg tolker det siste utsagnet, er det rimelig å anta at læreren åpner opp for et vidt kulturarvbegrep, ettersom han ikke spesifiserer kulturarvbegrepet innenfor de rammene svaret hans gir. Jeg oppfatter ikke svaret som lukket. Lærer 3 fortalte at «de fire store», som allment er en litteraturhistorisk betegnelse brukt om forfatterne Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Ibsen, Alexander Kielland og Jonas Lie, og samfunnsfag, var det han forbandt med begrepet kulturarv. Samfunnsfaget i skolen inneholder både historie, samfunnskunnskap og geografi, og selv om læreren ikke spesifiserte hvilke deler av faget han refererte til, er kunnskap om kultur nevnt innledningsvis i læreplanen for samfunnsfag (Udanningdirektoratet, 2015, s. 69-70). Som nevnt indikerer de ulike svarene fra tre uavhengige lærere at kulturarvbegrepet er mangfoldig.

Spørsmålet om hva kulturarv er, ble stilt i en situasjon der lærerne visste at de skulle intervjues om overgangen fra RLE til KRLE. Det er rimelig å anta at lærerne var klar over at endringen hadde som politisk mål å sikre videreføring av norsk kulturarv ved å kvantitetsbestemme kristendomsdelen av faget (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.) (Høyre, 2014). Selv om spørsmålet var åpent og kun søkte svar på hva kulturarv var for lærerne personlig, reflekterte Lærer 1 over kristendommens plass i et kulturarvbegrep da han svarte på spørsmålet. Han sa først at kristendom «også» er en del av norsk kulturarv, men senere konstaterte han at kulturarv handler «mest om» kristendom og tradisjon for han. Senere i kapittelet skal vi også se at Lærer 1 beretter om positive erfaringer med endringen fra RLE til KRLE. Lærer 2 og Lærer 3 snakket ikke eksplisitt om kristendom som en del av norsk kulturarv da de fikk spørsmålet, men begge to knyttet spørsmålet til skolekontekst. Lærer 2 sa at de andre fagene også «tar seg av de her kulturarvgreiene». Det kan se ut til at han ikke opplever at KRLE-faget spesielt har ansvar for å sikre en videreføring av norsk kulturarv. Det samme gjelder Lærer 3 som refererte til andre fag da han fortalte hva kulturarv er for han. «De fire store» refererer til litteraturhistorie og norskfaget, mens samfunnsfag er et eget fag i skolen. Ingen av de to lærerne benektet at kulturarv har en plass innenfor KRLE-faget, men slik jeg tolker utsagnene, virker det ikke som om de opplever at KRLE-faget har et spesielt ansvar for å sikre en videreføring av norsk kulturarv, fordi de begge refererte til andre fag i skolen da de fikk spørsmålet om hva kulturarv

er for dem. At Lærer 1 uoppfordret reflekterte over kristendommens plass i et kulturarvbegrep og de to andre lærerne knyttet spørsmålet til skolekontekst, indikerer at lærerne hadde forventninger til temaet i intervjuet, som påvirket svarene deres.

Slik jeg tolker svarene lærerne gav, var det bare Lærer 1 som kunne berette at han opplever at KRLE-faget tar bedre vare på norsk kulturarv enn det RLE-faget gjorde. At han utdypet utsagnet om at undervisningen hans hadde hatt større fokus på kulturarv etter 2015, understøtter hans egen opplevelse av undervisningen hans faktisk har hatt et større fokus på norsk kulturarv etter 2015. Det kan hende at Lærer 1 tolker kulturarvbegrepet snevert, og vurderer hvorvidt kristendom er kulturarv, heller enn å beskrive et vidt kulturarvbegrep. Allikevel inkluderte Lærer 1 flere aspekter ved hva et kulturarvbegrep er for han gjennom intervjuet, enn det han gjorde da han først fikk spørsmål om kulturarvbegrepet direkte. Slik jeg tolker det, forsøker Lærer 1 å forsvare kristendommens plass innenfor et kulturarvbegrep. Både Lærer 2 og Lærer 3 fortalte at de ikke selv opplever at undervisningen etter 2015 har hatt større fokus på norsk kulturarv enn det RLE-faget hadde. Lærer 2 fortalte at han underviser i kirkehistorie, men at han også gjorde det før 2015 (kapittel 6.1). Han reflekterte også over en lærebok som han fortalte at hadde et eget kapittel om kulturarv (kapittel 6.1), men han fortalte at han ikke hadde brukt den læreboka selv. Lærer 3 fortalte eksplisitt at han ikke opplever at KRLE-faget tar bedre vare på norsk kulturarv enn det RLE-faget gjorde. Han reflekterte allikevel over den økte tiden han nå bruker på kristendomsdelen av faget, men konkluderte med at han «kanskje» ikke inkluderer kulturarv i den undervisningen. Læreren begrunnet ikke svaret sitt, og utdypet heller ikke hva han bruker den økte tiden i kristendomskunnskap til, men hans opplevelse er allikevel at endringen i KRLE ikke har tatt bedre vare på norsk kulturarv enn det RLE-faget gjorde. Han sier også senere i intervjuet at det er vanskelig å sikre at KRLE-faget faktisk får om lag halvparten av undervisningstiden gjennom et helt skoleår, selv om han forsøker (kapittel 6.2.1).

Som nevnt fortsatte Lærer 1 å legge innhold til kulturbegrepet utover i intervjuet. Lærer 2 gjorde også det. Han nevnte kirkehistorie og spesifiserte ett tema i en bok han selv ikke har brukt; hvordan riksvåpenet er bygget opp (kapittel 6.1). At lærerne legger mer i begrepet utover i samtalen enn de gjorde da de fikk spørsmålet om hva kulturarv er for dem, tyder igjen på at kulturarvbegrepet er mangfoldig og vanskelig å definere uten å reflektere over hva det kan inneholde. Det ser heller ikke ut til at lærerne reflekterer over om kulturarvbegrepet er vidt eller snevert.

Oppsummert mener jeg å se antydninger til at kulturarvbegrepet er omfangsrikt og vanskelig å definere i en intervjusituasjon der informantene ikke har forberedt svarene på forhånd. Alle de

tre lærerne inkluderte ulike aspekter ved kulturarvbegrepet i sine svar, og to av lærerne fortsatte å legge nye aspekter inn i begrepet videre i samtalen. En av lærerne reflekterte heller ikke over hvordan kulturarvbegrepet kan dekket i KRLE-faget eller hvilke aspekter ved kristendom som kan bidra til å ta vare på norsk kulturarv. To av lærerne nevnte aspekter som det er naturlig å knytte til andre fag enn KRLE. Det kan tyde på at de to lærerne ikke opplever at det er KRLE-faget spesielt som har ansvar for å sikre en videreføring av norsk kulturarv. Videre kan det se ut til at spørsmålet om hva kulturarv er, ble stilt i en situasjon der lærerne hadde forventninger til temaet i intervjuet. Slik jeg oppfattet det, reflekterte Lærer 1 over kristendommens plass i et kulturarvbegrep allerede da han skulle svare på hva kulturarv er for seg, og de to andre lærerne knyttet raskt spørsmålet til skolekontekst. Lærer 3 kommenterte også endringen direkte før han fikk spørsmål om den. Det er påfallende at læreren som har hatt gode erfaringer med endringen snakket en del om hvordan det nye KRLE-faget etter hans erfaring tar bedre vare på norsk kulturarv enn RLE-faget gjorde, mens de to andre lærerne ikke snakket eksplisitt om kristendom som en del av norsk kulturarv, selv om de ikke utelukket kristendommen i sin tolkning av kulturarvbegrepet. Det ser ut til at Lærer 1 forsøker å forsvare kristendommens plass innenfor et kulturarvbegrep.

7.2 Hensyn til pedagogiske og didaktiske forhold

På samme måte som i kapittel 6.2, har jeg hatt behov for å dele opp delkapittel 7.2 i underoverskrifter. Alle de tre lærerne jeg intervjuet hadde mye å fortelle om pedagogiske og didaktiske forhold knyttet til endringen. Innledningsvis ønsker jeg å nevne at alle de tre lærerne uttalte at KRLE-faget er et viktig fag. Lærer 2 uttalte at faget er «det viktigste faget vi underviser i», mens Lærer 3 sa at han synes faget er viktig fordi elevene «på en måte» får lov til å dele «litt» hvem de er. Lærer 1 fortalte at det er i KRLE-faget elevene og læreren i klassen har alle de spennende diskusjonene om «alt (...) fra dem selv, deres egen identitet og deres egen utvikling, til større verdensproblemspørsmål». Han fortalte at de (elevene og læreren i klassen) diskuterer holdninger og religion, «hvorfør verden er som den er» og hvorfor folk «blir sinte for ting». Slik jeg tolker lærernes beretninger opplever de KRLE-faget som et viktig fag der elevene får mulighet til å møte og utfordre sin egen identitet i møte med andre elever.

7.2.1 Opplever lærerne at forandret har seg etter endringen fra RLE til KRLE?

Etter min tolkning ser det ikke ut til at lærerne egentlig opplever at faget har forandret seg, bortsett fra at Lærer 1 har endret måten han underviser i faget på. Han fortalte at det er «mye av det samme» i faget, men han fortalte også hvordan han har planlagt og gjennomført

undervisningen etter 2015, og i den beretningen kan de se ut til at han allikevel har forandret faget noe etter 2015. Han fortalte at det før 2015 kanskje var mer naturlig for han å sammenligne for eksempel buddhismen opp mot hinduismen, men at han etter 2015 nok er mer fokusert på å sammenligne de øvrige religionene opp mot kristendommen. Han fortalte også at selv om målene og bøkene er de samme, så har han som lærer fått en økt bevissthet på å inkludere kristendom inn i de andre temaene i større grad enn tidligere, og at det i neste omgang har fått elevene hans til å reflektere mer. Videre fortalte han at han opplever undervisningen etter 2015 mindre «snever» enn tidligere, fordi endringen har gjort det mer naturlig å snakke om likheter og ulikheter mellom kristendom og andre temaer. Slik jeg tolker læreren opplever han at undervisningen i seg selv, eller undervisningens mål og egenart, ikke har forandret seg etter 2015, men at måten han underviser på og innholdet i faget har forandret seg noe.

Lærer 2 fortalte at han ikke opplever at det er «så veldig stor forskjell» på RLE- og KRLE-faget, og slik jeg tolker det, opplever han at innholdet i lærebøkene han bruker er en del av grunnen til at han ikke opplever noen forskjell. Han fortalte at skolen han jobber ved ikke har fått nye bøker i faget, og at det ikke forandrer seg. Han fortalte at lærerne på hans skole underviser ut fra bøkene, og at eksamen er «lagt opp» etter de fem verdensreligionene uansett (kapittel 6.2.1). Videre sammenlignet han emnene i lærebøkene og undervisningen før og etter endringen, og kom frem til at det både før og etter endringen var mer kristendom i lærebøkene enn andre emner (kapittel 6.2.1). Det kan se ut til at Lærer 2 etterlyser bedre oppfølging av endringen i skolen, gjennom for eksempel nye lærebøker. Lærer 3 fortalte også at KRLE-faget er «omtrent det samme» som RLE-faget. Han legger allikevel til at skolen han jobber ved bruker litt mer tid på kristendom nå enn tidligere (kapittel 6.2.1). To av lærerne beskriver med andre ord at de ikke opplever at det er forskjell mellom RLE- og KRLE-faget.

Jeg spurte alle de tre lærerne hvilket arbeid skolene de jobber ved hadde gjort i forkant av endringen. Ved alle tre skolene var faget gjennomgått før skoleåret 2015/2016, da KRLE-faget var nytt for elevene. Både Lærer 1 og Lærer 2 nevner læreverkene skolen bruker i den forbindelse (kapittel 6.2.1). Det kan se ut til at lærerne opplever læreverkene som viktige verktøy for undervisning i skolen. Alle lærerne fortalte at de på en eller annen måte hadde sett på hvordan de skulle løse endringen i praksis. Lærer 1 fortalte at skolen han jobber ved hadde diskutert hvordan de hadde tenkt å løse endringen i praksis, mens Lærer 2 fortalte at de hadde laget en ny (lokal) læreplan i faget, men at den ikke hadde tatt spesielt hensyn til endringen, slik han opplevde det. Lærer 3 fortalte at skolen han jobber ved hadde forsøkt å få til at «femti prosent» av timene i året skulle ha kristne temaer, men at tilpasningene han måtte gjøre i løpet

av året gjorde at han var usikker på om det faktisk ble om lag halvparten (kapittel 6.2.1). Slik jeg tolker det førte endringen med seg en diskusjon på alle de tre skolene om hvordan det nye KRLE-faget skulle bli, men at diskusjonen ikke nødvendigvis førte med seg en endring i praksis. Allikevel ser det ut til at Lærer 2 hverken har erfart at diskusjonsøkten i forkant av endringen førte med seg endringer, eller at undervisningen etter 2015 har vært annerledes enn før 2015. Lærer 1 fortalte ikke i detalj hva som ble diskutert på hans skole, men slik jeg opplevde det i intervjuet var han fornøyd med diskusjonsøkten, og han virket fornøyd med at skolen hadde fått nye bøker på tross av at bøkene var laget før 2015 (kapittel 7.2.1). Jeg minner om at Lærer 1 også har hatt gode erfaringer med endringen.

Jeg spurte også to av lærerne om eksamen, for å finne ut om eksamensformen etter 2015 tar hensyn til Kristelig Folkepartis uttrykte behov for å sikre at undervisning om kristendom skulle få en stor nok kvantitativ andel av faget (KrF, u.å., avsnitt 4) (kapittel 3.2). Lærer 1 fortalte at han forsøker å inkludere kristendom i «enhver» oppgave på eksamen etter endringen i 2015, mens Lærer 2 fortalte at eksamen på hans skole er «lagt opp» etter de fem verdensreligionene uavhengig av endringen fra RLE til KRLE. Igjen er det en tendens til at læreren som har hatt gode erfaringer med endringen, er positiv til å gjøre endringer i eksamensoppgavene, mens læreren som ikke har hatt like positive erfaringer, forholder seg til eksamensformen skolen har brukt tidligere, som også inkluderer kristendom.

7.2.2 Har lærerne erfart at elevene har reagert på endringen?

Ingen av lærerne kunne berette om noen spesielle reaksjoner fra elevene knyttet til endringen. Lærer 1 fortalte at noen av hans elever hadde reflektert litt rundt endringen sammen med han, og at noen elever hadde syntes problemstillingen var litt spennende (kapittel 6.2.2), men at han ikke tror at elevene har tenkt over endringen i seg selv. Lærer 2 fortalte at han ikke tror elevene merker forskjell på RLE og KRLE så lenge de ikke har fått ny lærebøker i faget, og bekrefter igjen at han mener lærebøkene i faget er viktige verktøy både for undervisningen og elevenes oppfatning av faget. Lærer 3 fortalte at han hadde forsøkt å snakke om endringen med elevene, men at han tror at det «gikk litt over hodene på dem».

7.2.3 Lærerens autonomi

Slik jeg oppfattet lærerne, var det ingen av dem som følte at deres mulighet til å tilpasse faget etter at regjeringen innførte en tidsbestemmelse om at "om lag halvparten" av undervisningstiden er forbehold undervisning om kristendom, var begrenset på noen måte. Lærer 1 fortalte at han «uansett» (både før og etter endringen) har hatt stor frihet i faget, og begrunnet det med at

kompetansemålene er bygget opp slik at han som lærer står fritt til å «vinkle» undervisningen på mange ulike måter. Etter 2015 har han viklet undervisningen utfra en bevissthet om at undervisning om kristendom skal ha en større kvantitativ plass i undervisningen (kapittel 6.2.3). Lærer 2 fortalte at det uavhengig av endringen er læreren som gjennomgår kompetansemålene og lager oppgaver til eksamen, og Lærer 3 fortalte at han ikke er redd for å undervise mer om kristendom selv om det er elever med andre religioner i klassen, fordi alle elevene uansett skal lære om alle religioner (kapittel 6.2.3).

7.2.4 Har lærerne opplevd at kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget har gått på bekostning av andre emner?

Lærer 1 var den eneste av lærerne som fortalte om forholdet mellom kristendomsdelen av faget og de andre emnene KRLE-faget dekker, og han fortalte at han ikke synes at endringen har gått på bekostning av andre emner i faget, men at det heller har vært «stikk motsatt», fordi kristendomsdelen av faget for han, har fungert som en «rød tråd» eller et «bakteppe» for undervisningen, og dermed gitt de andre emnene KRLE-faget dekker et bedre grunnlag for diskusjoner (kapittel 6.2.4). Slik jeg oppfatter det, beretter lærer 1 om bedre substans i faget når han hele tiden kan undervise utfra og tilbake til kristendom. Lærer 2 har fortalt at han ikke opplever at det er forskjell på faget før og etter endringen i 2015, og det er dermed rimelig å anta at han heller ikke har opplevd at kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget har gått mer utover de andre emnene KRLE-faget dekker etter endringen i 2015 enn tidligere.

7.2.5 Opplever lærerne KRLE-faget som et inkluderende fag?

To av de tre lærerne forbandt ekskludering i KRLE-faget med aktiviteter elevene eventuelt ikke kan være med på, fordi aktivitetene strider mot foreldrenes rett til å oppdra egne barn i henhold til egen religiøs overbevisning. Lærer 3 nevnte kirkebesøk, men fortalte også at skolen hadde et annet opplegg på skolen dersom det var planlagt kirkebesøk. Han fortalte at det andre opplegget også var «like fint». Slik jeg forstår det, forsøker skolen å tilpasse opplæringen slik at alle elevene får et tilbud dersom det er planlagt en aktivitet enkelte ikke ønsker å delta på. Lærer 2 fortalte at «de muslimske barna» var med i kirken ved hennes skole, fordi «de kristne barna» eller «de barna som ikke tror på noen ting» også er med dersom skolen skal besøke moskeen. Slik jeg oppfatter det, ser det ikke ut til at hverken Lærer 2 eller Lærer 3 har opplevd kirkebesøk som spesielt ekskluderende. Lærer 3 fortalte videre at han også opplevde faget i seg selv inkluderende, fordi han «ikke er redd for å trække noen på tærne». Slik jeg tolker det han fortalte, kan det se ut til at han opplever at han underviser om alle emner på en sånn måte at alle

elevene kan delta, uavhengig av tro og livssyn. Lærer 1 fortalte at han hadde reflektert over hvordan han skulle «få balansert» forholdet mellom tidsfastsettelsen av kristendomsdelen i faget og andre temaer KRLE-faget skal dekke uten at elevene som ikke anser seg selv som kristne skulle føle seg tilsidesatt, og at han syntes det var «litt viktig» å finne en balansegang. Allikevel forsvarte han endringen ved å si at Norge er «et land med mye (mange) kristne verdier». Slik jeg tolker det, synes ikke Lærer 1 at det var problematisk at kristendomsdelen av faget skulle dekke "om lag" halvparten av undervisningstiden i KRLE, men han ønsket å gjøre det på en måte som ikke var ekskluderende.

Kun Lærer 2 fortalte om et misforhold han opplevde mellom å skille religion og kultur i andre religioner, sammenlignet med å skille kultur og religion i den norske kulturen (kapittel 6.1). Det kan se ut til at læreren reflekterte over problemene ved å utpeke kristendom som en del av den norske kulturarven, mens han selv opplever at andre religioner og kulturen religionen lever i skal holdes adskilt.

7.2.6 Media

To av de tre lærerne avslørte at de på en eller annen måte hadde blitt påvirket av media i forbindelse med endringen. Lærer 2 fortalte først at han ikke selv trodde at han hadde blitt påvirket av det som sto i media, men etterpå fortalte han at han «kanskje» ble «litt hissig» på de som har sterke meninger om skolen fordi de selv har gått på skole en gang. Slik jeg tolker det siste, snakker han om personer som ikke arbeider i skoleverket selv. Han holdt fast ved at han ikke ble påvirket på noen måte som han hatt tatt med seg inn i undervisningen. Lærer 2 har også fortalt at han ikke har gjort spesielle endringer etter at tidsfastsettelsen ble innført i 2015. Slik jeg forstår Lærer 2, har han ikke latt seg påvirke på noen måte som har gjort at han har endret undervisningen sin etter tidsfastsettelsen, men han har erfaringer med at mennesker han selv ikke opplever at har grunnlag for å uttale seg om den faktiske situasjonen i skolen, uttaler seg på en måte han ikke kjenner seg igjen i og som han blir følelsesmessig engasjert av. Lærer 1 fortalte at han selv opplever at han ble påvirket av det som sto i media før endringen, og at det har bidratt til at han selv har reflektert mer over hvordan han skal undervise i KRLE etter endringen (kapittel 6.2.6). Han fortalte at hans første reaksjon hadde vært at endringen var «helt grei», og begrunner det med at han mener at det er viktig å stå trygt i sin egen kulturarv for å kunne si noe om andes kultur. Igjen ser vi at læreren som beretter om positive erfaringer med endringen fra RLE til KRLE, selv opplever at han har latt seg påvirke på en positiv måte av diskusjonene i media, uten at han forteller om han var enig eller uenig i aspektene som ble

fremstilt, mens læreren som ikke selv opplevde at han har forandret måten han har undervist på etter endringen, heller ikke opplevde at han ble spesielt påvirket av media.

7.3 Hensyn til juridiske forhold

Det er ingenting i intervjuene som tyder på at lærerne har oppfattet noen reaksjoner fra foreldre, lærere eller andre knyttet til endringen fra RLE til KRLE, som kunne leses tilbake til da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007. Lærer 1 begrunnet det med at han ikke egentlig tror at elevene forsto at det var noen forandring i faget, og han fortalte også at han heller ikke hadde merket noen reaksjoner fra foreldre eller andre utenfra. Han antok at fraværet av reaksjoner kom av at skolen ikke hadde hatt «noe særlig» fokus på endringen, og at foreldrene antagelig hadde fått nok informasjon gjennom media. Han trodde at foreldrene og elevene ved skolen han jobber på stolte på at lærerne «gjorde det som er greit» uavhengig av endringen, og at elevene og foreldrene kanskje heller ikke var så opptatte av endringen. Da jeg stilte Lærer 2 spørsmålet, fortalte han om elevenes reaksjoner i undervisningen. De reaksjonene han fortalte om henviste ikke tilbake til 2007, da KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (kapittel 6.3), og Lærer 3 svarte kun «nei» på spørsmålet. Det er heller ikke noe annet i intervjuene som tyder på at lærerne opplevde reaksjoner på endringen fra foreldre eller andre utenfra (kapittel 6).

7.4 Hensyn til europeiske perspektiver

Da jeg stilte de tre lærerne spørsmål om internasjonalt samarbeid om undervisning om religion og livssyn i det offentlige utdanningssystemet, og om de hadde noen form for kjennskap til den type arbeid, hadde spørsmålet en dobbel hensikt. Jeg ønsket å finne ut hvor godt kjent lærerne er med internasjonalt samarbeid og retningslinjer om undervisning om religion, samtidig som spørsmålet kan svare på hvordan lærerne oppfatter at endringen tar hensyn til den type arbeid, dersom lærerne er kjent med arbeidet som gjøres. Jeg oppfattet raskt at lærerne ikke hadde spesielt god kjennskap til internasjonalt arbeid om religion- og livssynsundervisning, både utfra svarene de gav, men også fordi intervjuet stoppet litt opp ved spørsmålet, og vi gikk raskt videre til neste spørsmål. Lærer 1 fortalte at han ikke «tror» at han har tenkt over at faget samarbeides om, men han la til at han visste «at faget jobbes med internasjonalt». Han la til at han opplever at samarbeidet ikke berører han «i det daglige». Lærer 2 knyttet spørsmålet til kontrastene mellom religionsundervisning i ulike land (kapittel 6.4), mens Lærer 3 fortalte at han ikke visste at det ble gitt råd om undervisning om religion og livssyn fra internasjonalt hold, da jeg spurte han direkte om det. Han knyttet også spørsmålet til kontrastene mellom religionsundervisning

i ulike land (kapittel 6.3). Det kan tenkes at Lærer 2 og Lærer 3, som knyttet spørsmålet til kontraster mellom religionsundervisning i ulike land, ikke forsto spørsmålet, men det er også rimelig å anta at de ikke hadde misforstått spørsmålet dersom de har kunnskap om internasjonalt samarbeid og retningslinjer om undervisning om religion.

7.5 Politiske prioriteringer

I de tre lærernes beretninger fant jeg seks området jeg har valgt å presentere under delkapittelet «Politiske prioriteringer». Beretningene kan tolkes som svar eller reaksjoner på endringen fra RLE til KRLE, eller som meninger eller bekymringer om KRLE-faget generelt.

Den første beretningen etterlyser krav om kompetanse for å undervise i KRLE. Lærer 2 fortalte at han opplever at lærere som ikke har KRLE i «posten sin» allikevel får lov til å undervise i faget fordi «det er sånn at (...) alle kan litt om islam», på tross av at noen lærere har mer utdanning i faget «enn de fleste». Den andre beretningen, også fra Lærer 2, etterlyser flere timer i KRLE-faget. Han fortalte at faget har «veldig få timer», selv om faget etter hans mening «er det viktigste faget vi har (i skolen)». Han fortalte at han tror at det er viktig at faget får mer tid i skolen, fordi faget skal være «et reflekterende fag» (kapittel 6.5). Lærer 2 fortalte at han opplevde at KRLE-faget «blir nedprioritert i skolen».

Videre beretter lærerne, slik jeg tolker det, om at de opplever hyppige endringer i skoleverket, som de kanskje selv ikke opplever like relevante. Selv om Lærer 1 understreket at endringen fra RLE til KRLE var en av de bedre endringene skoleverket hadde vært igjennom de siste årene (kapittel 6.5), påpekte han også at skolen «alltid» måtte endre noe når landet skifter regjering. Han beskrev det som at «vi (i skolen) ofte blir trykket ned over hodet mange sånne rare endringer som vi ikke helt ser og skjønner». Lærer 2 og 3 brukte uttrykket «en politisk greie» da de fortalte om hvordan de hadde reagert da de fikk høre at faget skulle endres. Lærer 3 la også til at det er «nok av» politiske endringer som lærere må forholde seg til.

Det fjerde området lærerne berettet om var i hvilken grad de opplevde at de hadde fått informasjon om endringen fra RLE til KRLE, og jeg opplevde at både Lærer 1 og Lærer 3 kritiserte hvor mye og på hvilket tidspunkt de hadde fått informasjon om endringen. Lærer 1 fortalte eksplisitt at han opplevde tilgangen til informasjon rundt endringen fra RLE til KRLE kritikkverdig (kapittel 6.5), mens Lærer 3 beskrev prosessen som «litt rotete», at det var «mye usikkerhet i starten» og at da endringen først kom, så kom den «plutselig» (kapittel 6.5).

Jeg opplevde at Lærer 2 berettet om en avstand han opplevde mellom politikk og den faktiske undervisningen, og at han oppfattet endringen fra RLE til KRLE som mer politisk enn en faktisk forbedring av RLE-faget. Han uttalte at han hadde tenkt at endringen var «en politisk greie» og at endringen ikke kom til å ha «noen effekt på oss». Han fortalte også at han heller ikke trodde at det kom nye lærebøker som er «sånn ekstremt tilpasset» endringen, og sa at det blir «litt sånn der flopp» når «de» (som lager læreplaner) «driver og hopper frem og tilbake». Han fortalte at han trodde at innholdet i endringen snart ble borte igjen. Videre berettet han om tidspunktet for endringen. Jeg opplevde at han mente at tidspunktet var uheldig, sett i henhold til samfunnsutviklingen. Han fortalte at han opplevde endringen som et tilbakeskritt for faget, og det er rimelig å tro at han henviser til tidligere endringer i faget. Jeg opplevde at han uttrykket bekymring for om folk skulle bli negativt innstilt til faget i forbindelse med endringen, fordi kristendom igjen ble uttrykt spesielt «i det samfunnet vi lever i nå» (kapittel 6.5).

7.6 Oppsummering av analysen

Oppsummeringen av analysen inneholder kun mine tolkninger av lærernes beretninger. Analyse materialet er presentert i kapittel 6, mens analysen, inkludert min argumentasjon for tolkningen er presentert i kapittelet over (kapittel 7).

De tre lærerne avslørte at kulturarvbegrepet er mangfoldig og vanskelig å definere uten først å ha tenkt over begrepets innhold. To av lærerne avslørte også at de ikke oppfatter det som KRLE-fagets ansvar spesielt å bevare og videreføre norsk kulturarv i skolen. En av lærerne fortalte at han opplevde at KRLE-faget etter endringen fra RLE til KRLE i 2015, tok bedre vare på norsk kulturarv enn tidligere, i hans undervisning. De to andre lærerne fortalte at det var liten eller ingen forskjell i deres undervisning. Læreren som fortalte at KRLE-faget etter 2015 tok bedre vare på norsk kulturarv enn det RLE-faget gjorde i sin undervisning, fortalte også at han hadde gjort en del endringer i faget i forbindelse med endringen. Han beretter om positive erfaringer med KRLE-faget.

Ved de tre skolene lærerne var tilknyttet, var faget på ulike måter gjennomgått før endringen. Lærerne hadde ulik erfaring med arbeidet som var gjort på skolen. Læreren som har hatt positive erfaringer med endringen, kunne ikke fortelle at forberedelsene før KRLE-faget ble innført i 2015 hadde bidratt spesielt til at han hadde endret måten han underviste på. En av de andre lærerne fortalte at de hadde planlagt at om lag halvparten av undervisningstiden skulle brukes til kristendomsfaglige emner, men han var ikke sikker på om andelen kristendom ble realisert i praksis gjennom året. Den siste læreren kunne ikke fortelle at lærerne ved skolen han jobber

ved hadde planlagt at om lag halvparten av undervisningstiden skulle brukes til kristendomsfaglige emner, selv om han fortalte at fagseksjonen hadde diskutert endringen i forkant. Når det gjelder eksamen, kunne læreren som har hatt positive erfaringer med undervisningen etter 2015 fortelle at han forsøkte å inkludere kristendom i «enhver» eksamensoppgave, mens en av de andre lærerne fortalte at han ikke hadde forandret eksamen, fordi eksamen var lagt opp etter de fem verdensreligionene. Kristendom er en av de fem verdensreligionene.

Ingen av de tre lærerne opplevde at deres mulighet til å tilpasse faget var begrenset. Læreren som har hatt positive erfaringer med endringen i faget, fortalte også at han synes at et økt fokus på kristendom i undervisningen hadde styrket undervisningen i andre emner læreplanen i KRLE dekker. En av de andre lærerne syntes heller ikke at kvantitetsbestemmelsen om kristendomsdelen i faget hadde gått på bekostning av andre emner KRLE-faget skal dekke, men det var fordi han ikke opplevde at det var noen forskjell på faget før og etter endringen fra RLE til KRLE. Alle de tre lærerne opplevde KRLE-faget som et inkluderende fag, men en av lærerne kommenterte et misforhold han opplevde mellom å skille kultur og religion i andre religioner, samtidig som endringen er begrunnet i å utpeke kristendom som en del av den norske kulturarven.

Ingen av de tre lærerne hadde opplevd reaksjoner i forbindelse med endringen, hverken av elever, foresatte eller andre. To av lærerne ble påvirket av diskusjonene i media i forkant av endringen, men på ulik måte. Læreren som har hatt positive erfaringer fortalte at han ble påvirket på en sann måte at han selv hadde reflektert mer over hvordan han skulle undervise i faget, mens den andre læreren avslørte at han hadde blitt følelsesmessig engasjert over at «folk» har sterke meninger om skolen, på tross av at de kanskje ikke har vært i skoleverket etter at de selv gikk ut av skolen. Han fortalte at han ikke hadde blitt påvirket på en sann måte at han har tatt det med seg inn i undervisningen.

Lærerne avslørte at de har liten eller ingen kjennskap til internasjonalt samarbeid om undervisning om religion og livssyn, men de kommenterte seks områder jeg har kategorisert som politiske områder. Til sammen etterlyser lærerne krav om kompetanse for å undervise i KRLE og mer tid til faget i skolen, de kommenterer at det skjer hyppige endringer i skoleverket, og de kritiserer måten skolene fikk informasjon om endringen på. De oppfatter en avstand mellom politikk og den faktiske situasjonen i skolen, og de kritiserer tidspunktet endringen kom på, sett i sammenheng med samfunnsutviklingen.

Det er verdt å merke seg at læreren som har hatt positive erfaringer med undervisningen etter endringen fra RLE til KRLE også opplevde at han ble påvirket av media til å reflektere over faget. Han har også forsøkt å inkludere kristendom i «enhver» eksamensoppgave etter 2015. Han forsøker også å finne en plass til kristendom i kulturarvbegrepet, og han mener at undervisningen etter 2015 tar bedre vare på norsk kulturarv enn undervisningen gjorde før. Han forteller at han opplever at den kvantitative bestemmelsen av kristendomsdelen av faget har styrket de andre emnene KRLE-faget skal dekke.

8 Avsluttende diskusjon

Masteroppgaven søker svar på hvilke prioriteringer og hensyn som ble tatt da RLE-faget endret navn til KRLE i 2015, samtidig som fagets mål om undervisning om kristendom fikk en kvantitativ fastsettelse til "om lag halvparten" av undervisningstiden. I tillegg søker den svar på hvordan endringen oppfattes av tre uavhengige lærere som underviser i faget. Jeg har sortert både det teoretiske og det innsamlede materialet under fem underoverskrifter, som også har fungert som forskningsspørsmål i oppgaven. Det første spørsmålet søker svar på hvilke hensyn til norsk kulturarv endringen fra RLE til KRLE ser ut til å ha tatt, og hvordan lærerne opplever KRLE-fagets evne til å ta vare på norsk kulturarv. Det andre spørsmålet søker svar på hvilke hensyn til, og hvor stor prioritet, pedagogiske og didaktiske aspekter har hatt, og hvordan lærerne opplever de pedagogiske og didaktiske aspektene ved endringen. Det tredje spørsmålet søker svar på hvilke hensyn det ser ut til å være tatt av juridisk karakter, mens jeg i analysen av det innsamlede materialet søkte svar på om lærerne har erfart reaksjoner som kan knyttes til juridiske spørsmål rundt endringen. Det fjerde spørsmålet søker svar på om europeiske anbefalinger for undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn har vært prioritert gjennom endringen, og om lærerne har kjennskap til de samme anbefalingene, og det siste spørsmålet søker svar på hvilke politiske prioriteringer som synes å være gjort, og lærernes oppfatninger av politiske avgjørelser både knyttet til endringen, og til KRLE-faget generelt. I tillegg til å undersøke hvilke prioriteringer og hensyn som synes å være tatt, og å søke beretninger om lærernes oppfatninger av endringen, inkluderer oppgaven teori knyttet til forholdet mellom den ideologiske læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen (kapittel 4). Teorien fungerer som et supplement og en mulighet til å forklare forholdet mellom hvilke prioriteringer og hensyn som har vært tatt på politisk nivå, og lærernes oppfatninger av endringen fra RLE til KRLE.

I følge min analyse har regjeringen forsøkt å ta hensyn til den norske kulturarven gjennom endringen fra RLE til KRLE. Å sikre en videreføring av norsk kulturarv var et av hovedargumentene Kristelig Folkeparti (KrF) og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Høyre) hadde for å innføre en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget (Kristelig Folkeparti [KrF], u.å.) (Høyre, 2014). Det er allikevel usikkert om norsk kulturarv faktisk blir bedre ivaretatt gjennom endringen. Argumentasjonen for endringen knyttet til videreføring av norsk kulturarv har ingen referanser til nyere forskning som problematiserer forholdet mellom religion og nasjonal identitetsbygging, og regjeringen har ikke diskutert hverken begrepet eller innholdet offentlig. Blant lærerne var det kun én av de tre informantene som kunne berette at han opplevde at KRLE-faget etter 2015 tok bedre vare på norsk kulturarv enn tidligere. Om vi

skal benytte oss av Goodlands læreplanteoretiske begrepsapparat (kapittel 4) for å forklare avstanden mellom den ideologiske læreplanen og den operasjonaliserte og erfarte læreplanen, har regjeringen etter min mening ikke gjort grep for å realisere den ideologiske læreplanen i skolen utover å notere endringene i den formelle læreplanen, som på tross av endringen inneholder samme mål som tidligere. Utfra det lille utvalget jeg hadde virker det ganske tilfeldig at jeg fant én lærer som kunne fortelle at han opplevde at det nye KRLE-faget faktisk tar bedre vare på norsk kulturarv enn RLE-faget gjorde, og dermed tilsynelatende har den effekten KrF og kunnskapsministeren ønsket på operasjonalisert nivå.

Det fantes hverken faglige eller pedagogiske begrunnelser for endringen i notatet som ble lagt ut på høring forut for endringen fra RLE til KRLE (Lippe, 2014, s. 6-11). Endringen møtte også kritikk fra både enkeltaktører og samlede fagmiljøer innenfor pedagogikk og religion (kapittel 3.2). En av bekymringene var at kvantitetsbestemmelsen i faget skulle gå ut over kvaliteten på faget. Kunnskapsminister Torbjørn Røed Isaksen svarte på kritikken, og holdt frem at alle emner i faget skulle behandles kvalitativt likt. Med andre ord la kunnskapsministeren ansvaret for kvaliteten på undervisningen over på lærere som underviser i faget. Med Goodlands begrepsapparat (kapittel 4) er vi nå bevisst alle stadiene en læreplan må realiseres innenfor før den erfarte læreplanen kan gjenspeile den ideologiske, og i så måte kan en heller ikke påstå at regjeringen har prioritert pedagogiske og didaktiske områder da endringen fant sted, fordi faget ikke følges opp i skolen. To av lærerne fortalte at de ikke opplevde at tilgangen på informasjon om endringen hadde vært god nok i forkant av endringen, og de tre lærerne berettet om ulik praksis for hvordan skolene de jobbet ved hadde forholdt seg til den nye læreplanen i faget. Selv om mitt utvalg ikke kan si noe generelt om forholdet mellom den ideologiske læreplanen og den operasjonaliserte, danner beretningene deres allikevel et grunnlag for å reflektere over forholdet mellom den ideologiske læreplanen og den operasjonaliserte. Dersom det stemmer at regjeringen ikke har tatt hensyn til pedagogiske og didaktiske aspekter ved faget, og at heller ikke de pedagogiske og didaktiske aspektene har vært prioritert, hvordan kan regjeringen da forsvare at skolen og lærere skal sikre at både kvaliteten på faget og den kvantitative fastsettelsen av kristendomsdelen i faget blir ivaretatt?

I motsetning til de pedagogiske og didaktiske aspektene, ser det ut til at de juridiske aspektene ved endringen har vært en prioritet for regjeringen. Etter at KRL-faget ble dømt i Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, er det naturlig at regjeringen har hatt et ønske om å sikre seg mot at endringen fra RLE til KRLE hverken bryter med menneskerettighetene eller barnekonvensjonen. Allikevel ser det ut til å være et misforhold

mellom regjeringens prioritering og andre områder regjeringen ikke ser ut til å ha tatt hensyn til. Høringsnotatet bærer preg av at staten er mer interessert i å forsvare egne rettigheter, heller enn å ta hensyn til faglige og pedagogiske indikasjoner. Ingen av de tre lærerne så ut til å være opptatte av de juridiske aspektene ved endringen, og ingen av dem kunne heller berette om reaksjoner de hadde opplevd knyttet til det juridiske ved endringen. Igjen må jeg minne om at utvalget mitt er for lite til å kunne si noe om læreres oppfatninger av de juridiske aspektene ved endringen på landsbasis.

Regjeringen har kommentert at det ikke er tatt sentrale hensyn knyttet til anbefalinger fra organisasjoner som organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europa (OSSE) og Europarådet, sett bort fra rettslige forpliktelser i den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Leder av arbeidet med å utvikle et veiledningsdokument fra Europarådet og Forfatter av Signposts, Robert Jackson, kritiserer ikke regjeringen for endringen fra RLE til KRLE. Han minner heller om at Norge er mye nærmere det synet Europarådet har på undervisning om religion i skolen enn land der religionsundervisningen er totalt konfesjonell eller totalt fraværende. Lærerne jeg intervjuet avslørte at de har ingen eller lite kjennskap til anbefalinger og råd gitt fra organisasjoner som OSSE og Europarådet. Vi kan ikke vite hvor vidt lærere i Norge har kjennskap til denne type anbefalinger utfra mitt utvalg, men fra et faglig perspektiv mener jeg at både regjeringen og lærere i Norge burde ha kjennskap til internasjonalt arbeid som gjøres med undervisning om religion og livssyn i skolen for å forebygge terror, bekjempe fordommer, intoleranse og rasisme, og for å beskytte menneskerettighetene og øke forståelse og toleranse for hverandres måte å leve på. Min normative vurdering er både basert på medlemslandenes ansvar for å forvalte det arbeidet OSSE og Europarådet gjør for å forebygge terror, bekjempe fordommer, intoleranse og rasisme, og for å beskytte menneskerettighetene og øke forståelse og toleranse for hverandres måte å leve på, og på statens mulighet til å være engasjert i det arbeidet som gjøres. Ut fra den vurderingen kan det ikke være enkeltlæreres ansvar å gjøre seg kjent med internasjonale retningslinjer for undervisning om religion og livssyn i skolen. Staten må prioritere det arbeidet som gjøres internasjonalt gjennom blant annet religionsfaget i skolen, og realisere prioriteringen både gjennom den ideologiske læreplanen, den formelle - og den operasjonaliserte læreplanen.

Kristelig Folkeparti (KrF) har hatt som mål å gjeninnføre en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i RLE-faget og å gjeninkludere kristendom som en del av fagets navn siden faget ble endret etter dommen i Strasbourg (2007) i 2008. Etter stortingsvalget i 2013 fikk KrF forhandlet seg frem til en kvantitetsbestemmelse av kristendomsdelen i faget som tilsvarer

kvantitetsbestemmelsen før 2008, og RLE-faget skulle skifte navn til KRLE. Endringene trådte i kraft i 2015, først syv år etter at KrF lovet en revidering som pekte tilbake til KRL-faget etter 2005. En av lærerne jeg intervjuet fortalte at han opplevde tidspunktet for endringen uheldig, sett i forhold til samfunnsutviklingen. Én lærers oppfatning kan ikke si noe om oppfatninger lærere generelt har om tidspunktet for endringen fra RLE til KRLE, men læreren reiser en problemstilling som er verdt å diskutere. Er tidspunktet for endringen fornuftig, uavhengig av hvilke endringer faget har vært gjennom tidligere? Harald Moxnes (2011, s. 122) forklarer hvordan et skille mellom «vi» og «de andre» i et religionsperspektiv har gitt problematiske konsekvenser for likebehandling av mennesker i et samfunn som har som ideal å være et likestilt samfunn. En presisering av én religion i et fags navn, ved siden av *religion*, som også inkluderer kristendom, sammen med en bestemmelse som er ment for å "sikre" at én religion spesielt blir viet nok oppmerksomhet i faget, til tross for at religionen allerede har flere mål i læreplanen, kan følgelig skape et slikt skille mellom «oss» og «de andre» også denne gangen, med religiøse betegnelser. Om det faktisk er sånn at denne endringen har bidratt til å bygge opp under et slikt skille vites ikke enda, men at faren er der, er etter mitt syn nok til å diskutere om endringen i 2015 har vært et klokt valg.

Etter min mening har regjeringen prioritert partipolitiske interesser fremfor faglige og pedagogiske behov gjennom endringen fra RLE til KRLE. De juridiske aspektene som har vært prioritert, sørger for regjeringens behov for ikke å nok en gang bryte med menneskerettslige forpliktelser. Forpliktelsene er ment for å ivareta menneskers rettigheter, og det er i så måte ikke kritikkverdig at regjeringen ønsker å sikre disse, men det er ingen indikasjoner på at endringen ivaretar menneskerettslige forpliktelser bedre enn RLE-faget gjorde tidligere. Det ser heller ut til at staten ønsker å forsvare sin rett til å foreta endringer. Videre ser det ut til at regjeringen har forsøkt å ta vare på og videreføre norsk kulturarv gjennom endringen. Allikevel kan vi som nevnt ikke vite om endringen faktisk tar vare på og viderefører norsk kulturarv, og regjeringen ser ikke ut til å ha bevilget ytterligere ressurser for å sikre at en videreføring eller bevaring av norsk kulturarv realiseres. Det ser ikke ut til at regjeringen har tatt hensyn til hverken pedagogiske eller didaktiske aspekter ved endringen, på tross av stor etterspørsel fra fagmiljøet. Etter min mening har heller ikke regjeringen tatt hensyn til europeiske anbefalinger for undervisning om religion- og livssynsundervisning i skolen, og selv om Norge fremdeles ligger nær Europarådets anbefalinger for undervisning om religion- og livssynsundervisning, etterlyser jeg politikk som fremmer internasjonalt samarbeid om religion- og livssynsundervisning både i forskning og i skolen.

8.1 Lærernes perspektiv

En av lærerne jeg intervjuet fortalte at han hadde hatt gode erfaringer med endringen fra RLE til KRLE (Lærer 1, kapittel 6). Som nevnt tidligere virker det tilfeldig at jeg har funnet en lærer som har løst kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget på denne måten, fordi utvalget mitt var såpass lite. Læreren beretter at han opplever at undervisningen etter 2015 for hans egen del, både tar bedre vare på norsk kulturarv enn tidligere, og er av bedre kvalitet enn RLE-faget. Han fortalte om forandringene han hadde gjort etter 2015, og om en opplevelse av bedre sammenheng i faget. Læreren beretning vitnet om et positivt syn på bestemmelsen om at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal være om kristendom. Jeg kan allikevel ikke si noe om det positive bildet han tegner av endringen faktisk var der forut for endringen, eller om det er et resultat av de gode erfaringene han har gjort seg etter 2015.

Utvalget har ikke svart på hvilken kunnskap de hadde om ideologien bak den nye læreplanen. Lærer 1, som berettet om endringer i måten han underviser på etter 2015, fortalte at han hadde blitt inspirert av debatten forut for endringen, og at han skaffet seg informasjon om endringen i forkant. Vi vet allikevel ikke om de to andre lærerne også gjorde det samme, og utvalget er for lite til å kunne si noe om en eventuell sammenheng. Den formelle læreplanen var lik for alle de tre lærerne, og selv om «om lag halvparten av undervisningstiden» er en formulering som gir et visst rom for tolkning, vil jeg ikke påstå at formuleringen er uklar. Det neste læreplannivået som dermed er interessant å merke seg er det operasjonaliserte læreplannivået. Det er ulikt hvordan de tre lærerne har operasjonalisert læreplanen i KRLE etter 2015. Selv om det kan virke tilfeldig at jeg fant tre lærere som operasjonalisert læreplanen på ulik måte, gir analysen min rom for å reflektere over hvorfor de tre lærerne operasjonaliserer læreplanen ulikt. Lærer 1 fortalte at han ble inspirert til å undersøke innholdet i endringen allerede før endringen fant sted, og han inkluderte også kristendom som en del av norsk kulturarv tidlig i intervjuet. Om han inkluderte kristendom fordi kristendomsdelen av faget har fått en kvantitativ bestemmelse i læreplanen og han visste at et argument for endringen var nettopp sammenhengen mellom kristendom og kulturarv, har jeg ikke grunnlag for å spekulere i her, men Lærer 1 avslørte stor vilje til å forsvare endringen på flere områder gjennom intervjuet. Han sa blant annet at det er viktig å kunne stå trygt i sin egen kulturarv for å kunne si noe om andres, han hadde erfart at endringen hadde ført til at undervisningen hans hadde fått bedre kvalitet enn tidligere, og han fortalte at endringen hadde ført til gode refleksjoner blant elevene. Lærer 2 avslørte at han opplevde liten eller ingen forskjell i faget etter 2015. Han fortalte at lærerne som underviser i faget hadde diskutert endringen før de operasjonaliserte gjennom undervisning,

men at mangel på nye bøker hadde, blant annet, ført til at undervisningen etter 2015 var omtrent lik undervisningen før 2015. Det kan se ut til at Lærer 2 opplever at rammevilkårene for undervisningen etter 2015 ikke gir rom for å realisere endringen. Om oppdaterte lærebøker kunne ha ført til at Lærer 2 operasjonaliserte læreplanen på en annen måte, eller om det hadde gitt han andre erfaringer å berette om, kan ikke denne oppgaven avsløre. Lærer 3 fortalte at lærerne ved skolen der han jobber hadde forsøkt å operasjonalisere endringen i forkant av undervisningen ved å notere den kvantitative bestemmelsen om kristendomsdelen i faget ned i den lokale årsplanen i faget. Allikevel fortalte han at han ikke var sikker på om den planlagte undervisningen ble realisert i praksis, fordi det blir gjort forandringer i årsplanen underveis i skoleåret. Det kan se ut til at Lærer 3 opplever endringen umulig å realisere, fordi KRLE-faget også inneholder andre emner og mål som krever tid.

Ole Andreas Kvamme (2014) uttrykte bekymring for at kvaliteten i faget skulle påvirkes av hvordan de ulike emnene i faget må fordeles etter den kvantitative fastsettelsen av kristendomsdelen i faget. Han henviste til sosiolog Lars Laird Iversens uttalelse i Dagbladet 10. oktober 2013, der Iversen advarte mot endringen og holdt frem at å undervise i en verdensreligion kan virke mot sin hensikt og bli fordomsbekreftende dersom læreren ikke får tid til å vise hvilket mangfold og hvilken kompleksitet som finnes innenfor religionen (Kvamme, 2014, s. 2). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens (Høyre) svar på kritikken la indirekte ansvaret for kvalitet over på lærere som underviser i faget. Han understreket at til tross for endringen, skal alle religioner og livssyn behandles kvalitativt likt (Stortinget, 2015, [12:54:19], avsnitt 9-11). Det er interessant å se hvordan de tre lærerne jeg har intervjuet har tatt til seg det ansvaret kunnskapsministeren tilsynelatende gir dem. I følge min analyse har Lærer 1 funnet en måte å undervise på som både tar hensyn til kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget og som han opplever at gir de andre emnene i faget bedre kvalitet enn tidligere. Lærer 2 fortalte at undervisningen før og etter endringen er omtrent lik, og at det blant annet skyldes bøkene i faget. Han fortalte at målene er de samme, og at han underviser og lager eksamen utfra målene uavhengig av endringen. Lærer 3 fortalte at han på tross av årsplanen skolen har utformet, som forsøker å ta hensyn til endringen, opplever at det stadig er behov for å forskyve den planlagte undervisningen i årsplanen, fordi han opplever at enkelte emner behøver mer tid før de kan avsluttes. Ettersom materialet er for lite til å kunne si noe sikkert om årsaken til at de tre lærerne operasjonaliserer læreplanen på den måten de gjør, har jeg dannet en hypotese på bakgrunn av lærernes svar: Når det gjelder forholdet mellom kvantitet og kvalitet kan det se ut til at lærerne prioriterer å sikre at undervisningen har god kvalitet, fremfor

å sikre kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget. Forklaringen på hypotesen er at Lærer 1, som selv opplever at han forsøker å følge kvantitetsbestemmelsen av kristendomsdelen i faget, kan følge kvantitetsbestemmelsen fordi han faktisk opplever at den gir undervisningen bedre kvalitet enn tidligere. Lærer 2 opplever at rammebetingelsene ikke er gode nok til at en tidsbestemmelse av kristendomsdelen i faget kan realiseres uten at det går ut over kvaliteten på undervisningen, og velger heller dermed å fortsette å undervise utfra målene i læreplanen. Lærer 3 har forsøkt å sikre kvantitetsbestemmelsen gjennom skolens årsplan, men opplever at han stadig må bruke mer tid enn planlagt i enkelte emner for å sikre at emnet ikke forlattes før han har fått tid til å vise hvilket mangfold og hvilken kompleksitet som finnes innenfor religionen. Med denne forklaringen prioriterer altså lærerne kvalitet fremfor kvantitet, og en endring er kun mulig dersom læreren opplever at endringen gir undervisningen like stor eller bedre kvalitet enn tidligere. Jeg må igjen minne om at forklaringen kun er en hypotese, men det kunne vært spennende å undersøke om hypotesen holder mål i et større forskningsprosjekt.

8.2 Faglig perspektiv

Målet med denne oppgaven er ikke å ta stilling til om endringen har vært god, men å undersøke hvilke prioriteringer og hensyn som ser ut til å ha vært tatt da faget endret navn fra RLE til KRLE og kristendomsdelen av faget fikk en kvantitativ fastsettelse til om lag halvparten av undervisningstiden. Spørsmålet som videre må stilles er hvorfor prioriteringene som er gjort er gjort, og hvem prioriteringene tjener. Fra et faglig perspektiv ser det ikke ut til at det har vært gjort endringer som tjener forskningsfeltet. Det ser ikke ut til at prioriteringene svarer på uttrykte behov forskningsmiljøene har etterspurt, eller forsøker å bidra i det internasjonale samarbeidet med internasjonale retningslinjer for undervisning om religion og livssyn. KrF kom med påstander og argumentasjon som ikke kunne støttes av forskning, som at lærere har brukt mindre og mindre tid på kristendomsfaget i RLE og at det fantes en sammenheng mellom undervisning om kristendom og nasjonal identitetsbygging. Flere fagpersoner innenfor både religionsvitenskapelige, religionspedagogiske og teologiske miljøer uttrykte også bekymring i forkant av endringen uten at det påvirket den planlagte endringen (Afdal, Bråten, Gravem, Lied & Pettersen, 2013) (Kvamme, 2014, avsnitt 2-3). Som nevnt tidligere ser det ut til at den juridiske prioriteringen som synes å ha vært gjort, har vært gjort for å forsvare statens rettigheter, heller enn hensynet til rettslige forpliktelser.

Etter min mening har det vært tatt hensyn til partipolitisk behov forankret i partiets ideologi. Uavhengig av hvilken ideologi det er snakk om, har partiet hatt denne endringen som mål i syv

år før den ble realisert i skolen. Politiske endringer er aldri objektive, men de kan både ha som mål å svare på behov i samfunnet, eller å forme samfunnet i en bestemt retning. På bakgrunn av at Kristelig Folkeparti (KrF) hverken kan understøtte argumentene for endringen med forskning, eller har tatt hensyn til samfunnsutviklingen i løpet av de siste åtte årene, er det dermed rimelig å anta at endringen har hatt som mål å forme samfunnet inn i en bestemt retning som tjener partiets ideologi.

8.3 Kulturarv

Human Etisk Forbund (HEF) kritiserte at regjeringen brukte det de kalte *kulturarvargumentet* for å fremme en endring som mange steder ville føre til at faget kom til å inneholde mer kristendom enn tidligere (Human-Etisk Forbund [HEF], 2014, s. 2), og de fikk støtte av Anne Eriksen, professor i kulturhistorie, og hennes kollega Torunn Selberg. De påsto at når regjeringen brukte et så vidt begrep som alle har et forhold til i debatt, er det å regne som en ren maktstrategi (Klausen, 2014, avsnitt 11). Slik jeg har lest kunnskapsministeren, regjeringen og regjeringspartiene, er det ingen som påstår at norsk kulturarv ikke er mer enn kristendom, men at andre religioner og livssyn er utenfor det som diskuteres (Rognsvåg, 2015, avsnitt 13-15). Dersom man skal snu på Selberg og Eriksens argumentasjon kan en også påstå at deres eget fremstøt kan regnes som en maktstrategi. De sjonglerer med et begrep de selv påpeker at er et begrep alle har et forhold til, og forsøker å gi det tilbake til sine meningsfeller. KrF støttes sannsynligvis av folk som inkluderer kristendom som en stor del av egen identitet, mens HEF, Eriksen og Selberg antageligvis støttes av folk som ikke anerkjenner kristendom som en del av sin identitet. Jeg minner om Mytolog Terje Nordbys definisjon av begrepet; «vår faktiske kulturarv er det vi til enhver tid vet om vår egen historie» (Nordby, 2014, s. 97). Han påpeker også at *kulturarv* alltid fremstilles som noe positivt. Et vidt begrep som *kulturarv* gir en gjensidig mulighet for partene i en politisk diskusjon til å kritisere hverandre, men også for å samle støtte for egne synspunkter. Lærerne jeg intervjuet er for få til at oppgaven kan foreslå noen grenser for hva kulturarvbegrepet kan inneholde, men de gav allikevel noen indikasjoner på at kulturarvbegrepet er vidt. Ingen av dem kunne oppsummere et kulturarvbegrep på kort varsel, og alle de tre informantene la ulikt innhold i kulturarvbegrepet.

8.4 Anbefalinger for videre arbeid med religion- og livssynsfaget

I oppgaven har jeg påpekt flere områder som både er aktuelle og interessante å arbeide videre med, men spesielt vil jeg trekke frem én problemstilling som både er aktuelt for det religionpedagogiske feltet, men også for det pedagogiske feltet generelt. Da jeg fremstilte

lærernes perspektiv i kapittel 8.2, foreslo jeg en tese basert på de tre lærerne jeg har intervjuet sine beretninger. Tesen gikk ut på at en lærer først og fremst prioriterer kvalitet på undervisningen, før han eller hun prioriterer andre pålagte bestemmelser. Utvalget mitt kan ikke svare på tesen, men et større forskningsprosjekt kan diskutere om tesen kan stemme, og eventuelt hvilke faktorer som spiller inn. Det oppgaven min kan svare på er hvilke hensyn og prioriteringer som ser ut til å ha vært tatt utfra dokumentene og uttalelsene jeg har studert. Som nevnt ser det ut til at regjeringen har prioritert partipolitiske interesser fremfor faglige og øvrige forskningsbaserte behov. Oppgaven min avslører også hvordan tre lærere har oppfattet endringen fra RLE til KRLE. Den avslører hvilke tanker lærerne har gjort seg, og hvordan de har valgt å løse en endring uten å ha fått veiledning eller direksjoner fra de som har vedtatt endringen. Selv om mine tre informanter ikke kan si noe generelt om læreres oppfatninger, er beretningene verdifulle fordi de avslører tre beretninger som faktisk finnes. Beretningene kan bidra med perspektiver vi ellers ikke ville ha vært klar over. Det er lærerne som er ute i skolen, møter elever og operasjonaliserer læreplanen hver eneste dag.

Det er også gjennomgående i oppgaven min at jeg anbefaler et større fokus på internasjonalt samarbeid om religion- og livssynsundervisning i Norge, og at jeg ønsker at politikere tar ansvar for og tilrettelegger for at også lærere gjøres kjent med det arbeidet som faktisk gjøres og er gjort. Allikevel er det ikke bare politikere som har ansvar for å videreformidle arbeid som gjøres internasjonalt for å forebygge terror, bekjempe fordommer, intoleranse og rasisme, og for å beskytte menneskerettighetene og øke forståelse og toleranse for hverandres måte å leve på. Institusjoner som utdanner lærere har også et stort ansvar, samtidig som skoleledere har ansvar for å legge til rette for at lærere som ikke fikk innblikk i internasjonalt arbeid om religion og livssyn i sin utdanning, får mulighet til videreutdanning og etterutdanning i KRLE.

Ad Interim ...

Kilder

Afdal, G. Bråten, O. M. H. Gravem, P. Lied, S. & Pettersen, E. (2013, 08.10.). KrFs kunststykke. *Klassekampen*. Hentet fra: http://fritanke.no/filarkiv/kk_artikkel_om_krle.pdf

Andreassen, B. O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andresen, B. B. Garmannslund, P. E. & Neset, T. (2012) *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere"* Hentet fra:

https://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no

Berge, J. & Ighouba, F. (2017, 04). Arbeiderpartiet vil fjerne K-en fra religionsfaget. *Nettavisen*. Hentet fra: <http://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/arbeiderpartiet-vil-fjerne-k-en-fra-religionsfaget/3423334189.html>

Cosson-Eide, H. (2017, 31.08). Én bokstav skaper størst engasjement i valgmaten. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/en-bokstav-skaper-storst-engasjement-i-valgomaten-1.13658127>

Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. Hentet fra:

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864&direct=true)

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2010, 15.01.). *5. Forskerrollen*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2014a, 18. desember).

Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering. Hentet fra:

https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/?_t_id=1B2M2Y8AsgTpgAmY7PhCfg%3d%3d&_t_q=anonymisering&_t_ta

gs=language%3ano%2csiteid%3aa8caa3c9-2223-4137-b8d2-d8cbdc26b909&_t_ip=78.91.71.78&_t_hit.id=Etikkom_Core_Models_PageTypes_PublicationArticlePage/_0e92acee-48aa-46af-ae14-0cb9d609da70_no&_t_hit.pos=1

De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2014b, 23. juni). *Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Gran, E. (2013a, 23.10.). Logisk floke fra Skei Grande om salg av "K". *Fri Tanke*. Hentet fra: <http://fritanke.no/nyheter/logisk-floke-fra-skei-grande-om-salg-av-k/19.9244>

Gran, E. (2013b, 25.10.). Venstre oppklarer: KRLE var med i en helhetlig pakke. *Fri Tanke*. Hentet fra: http://fritanke.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=9247

Gran, E. (2017, 24.08). Vil at religionens makt over barna skal bli flombelyst: Tone Bergli Joner med ny bok om KRLE-faget og en del andre ting også. *Fri Tanke*. Hentet fra: <http://fritanke.no/nyheter/vil-at-religionens-makt-over-barna-skal-bli-flombelyst/19.10569>

Helle, K. (1979). *Historie - hva, hvordan, hvorfor?: fagdidaktisk innføring for nye grunnfagsstudenter i historie*. Bergen: Historisk institutt, Universitetet i Bergen.

Hodne, H. (2009). RLE – mål og utfordringer. I R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, H. K. Sødal (Red.) & G. Winje, *Religion- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utgave) (s. 77- 92). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Human-Etisk Forbund [HEF]. (2014, 17.12.). *Høringsuttalelse om endringer i RLE-faget*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/human_etisk_forbund.pdf

Høyre. (2014). *Høyre om KRLE-faget*. Hentet fra: <https://hoyre.no/aktuelt/arkiv/hoyre-om-krlefaget/>

Ingierd, H. & Severinsen, J. (2014, 25.06). Forskingen får sin vær-varsom-plakat. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/viten/Forskingen-far-sin-Var-Varsom-plakat-7616971.html#.U6rSu0AXI-p>

Jackson, R. (2014a). «Veiviseren»: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 375-384.

- Jackson, R. (2014b) *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Justis- og Beredskapsdepartementet. (2014). *Høring – forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven 05.01.2015*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/jd.pdf>
- Klausen, A. O. (2014, 18.11.). Den kristne kulturarven finnes ikke. *Fri tanke*. Hentet fra
<http://fritanke.no/nyheter/den-kristne-kulturarven-finnes-ikke/19.9584>
- Kristelig Folkeparti [KrF]. (u.å.). *KRLE-faget*. Hentet fra:
<https://www.krf.no/politikk/politikk-a-til-a/skole-og-utdanning/krle-faget/>
- Kristelig Folkeparti [KrF]. (2009). *KrFs program 2009 -2013*. Hentet fra:
<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/filer/parti/10340.pdf>
- Kristelig Folkeparti [KrF]. (2012). *Programkomiteens førsteutkast til KrFs politiske program 2013-2017*. (Hentet ved forespørsel til partiet).
- Kristelig Folkeparti [KrF]. (2013a). *KrFs stortingsprogram 2013-2017*. Hentet fra:
<https://www.krf.no/politikk/politiske-dokumenter/?category=562>
- Kristelig Folkeparti [KrF]. (2013b). *Program 2013-2017 for Kristelig Folkeparti 2. høringsrunde*. (Hentet ved forespørsel til partiet).
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Høring - Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven - Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.* (Høringsdokument 14/4955). Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2014/14_4955/hoeringsnotat_krav_om_relevant_kompetanse_i_undervisningsfag_mm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*. (Prop. 82 L (2014-2015)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-2014-2015/id2402777/?q=&ch=5>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvamme, O. A. (2014, 04.11.). Hvordan svekke et skolefag. *Klassekampen*. Hentet fra:
http://folk.uio.no/leirvik/tekster/Kvamme_KRLE.pdf

Leirvik, O. (2014). KRLE – Politikk og pedagogikk. *Kirke og Kultur*, 119(4), 310-312.

Likestilling- og Diskrimineringsombudet [LDO], (2014) *Hørings svar - Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven vedrørende RLE-faget*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/ldo.pdf>

Lippe, M. von der. (2014). Hva med et forskningsbasert fag i skolen? *Religion og Livssyn*, 26(3), 6-11.

Moxnes, H. (2011). Men Jesus var ikke norsk! *Kirke og Kultur: Religion og Samfunn*, 116(3), 120-131.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordby, T. (2014). Hva er norsk kulturarv? *Kirke og Kultur*, 119(2), 95-112.

Norheim, A. D. (2014, 16.05.) «KRLE» var ikke førsteønske. *Dagen*. Hentet fra:
http://www.dagen.no/Samfunn/%C2%ABKRLE%C2%BB_var_ikke_f%C3%B8rste%C3%B8nske-75744

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]. (2014). *Svar fra program for lærerutdanning, NTNU – høring om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven 23.12.2014*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/ntnu.pdf>

Norsk Religionspedagogisk Forskerforum [NoReFo]. (2013). *Høringsuttalelse angående forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven: 4. Faget religion, livssyn og etikk (RLE) 28.11.2013*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/norefo.pdf>

NRK. (2013a, 03.10.) *Debatten: kristendom i skolen* [Kringkastet Debatt] Hentet fra:
<https://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51100313/03-10-2013>

NRK. (2013b, 23.10.) *KrF avviser at Lofoten ble brukt i byttehandel*. Hentet fra:
https://www.nrk.no/nordland/_-lofoten-ikke-brukt-i-byttehandel-1.11314577

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen (2016). *Ti fakta om Europarådet*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/innsikt/europaradet1/fakta/id578548/>

Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rognsvåg, S. (2015, 27.03). Isaksen håper det ikke blir «reservasjons-tilstander». *Dagen*. Hentet fra: <http://www.dagen.no/Nyheter/KRLE/Isaksen-h%C3%A5per-det-ikke-blir-%C2%ABreservasjons-tilstander%C2%BB-184002>

Rørvik, H. (1998). *Didaktisk Refleksjon: Frå normative premisser til pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Selvik, T. (2005). Refleksjoner om KRL-fagets begrunnelse: Religion som kultur- og danningfag. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes Begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 135-154) Bergen: Fagbokforlaget.

Skeie, G. (2009). Religion- og Livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, H. K. Sødal (Red.) & G. Winje, *Religion- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utgave) (s. 65-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Stortinget. (2008). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (Om faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og rett til avgrensa fritak)* (Referat fra Odelstinget - Møte torsdag den 12. juni 2008 kl. 18) Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2007-2008/080612/3#a1>

Stortinget. (2015). *Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om endringar i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)* (Referat fra Stortinget – Møte torsdag den 11. juni 2015 kl. 10) Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2014-2015/150611/2/#a9>

Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder: En introduksjon*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Universitetet i Bergen [UiB]. (2015). *Høringsuttalelse -Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven. 03.01.2015*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/uib.pdf>
- Universitetet i Oslo [UiO]. (2014). *Uttalelse fra UV om Høring – Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven – Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m. 23.12.2014*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/det-utdanningsvitenskapelige-fakultet-universitetet-i-oslo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*. Oslo. PENDLEX norsk Skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: PENDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Wyller, T. (1996). *Etikkens historie: En systematisk fremstilling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



Oddvar Johan Jensen
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 03.04.2017

Vår ref: 53205 / 3 / 07M

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53205	<i>Hvilke prioriteringer og hensyn ble tatt da RLE-faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan har dette påvirket undervisningen til lærere som har undervist i faget før og etter 2015</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Oddvar Johan Jensen
Student	Ragnhild Haugen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved NLA Høgskolen AS.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Personvernombudet legger til grunn at dette er feil og har endret dette punktet. Vi gjør oppmerksom på at dersom personopplysninger skal publiseres må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidsted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvilke prioriteringer og hensyn ble tatt da RLE-faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan er endringen oppfattet av lærere som underviser i faget.

Bakgrunn og formål

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvilke prioriteringer og hensyn som ble tatt da RLE-faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan disse endringene oppfattes av lærere som underviser i faget. Oppgavens første del gjennomgår dokumenter som ble publisert i forbindelse med endringen, som høringsuttalelser, intervjuer og rundskriv, mens oppgavens andre del undersøker hvordan lærere som underviser i faget har oppfattet endringen. For å undersøke det siste har jeg valgt å gjøre tre kvalitative intervjuer der informanten eller deltagerens opplevelse av - og meninger rundt - endringen er analyse materialet. Jeg er dermed ute etter å hente inn så oppriktige opplevelser, tanker og refleksjoner informanten har gjort seg, som mulig, og jeg ser på disse oppfatningene som verdifull informasjon om hvordan en slik endring kan oppfattes av lærere som underviser i faget, og har blitt oppfattet av informanten. Analyse materialet skal sammenlignes med de hensyn og prioriteringer som synes å være gjort politisk da faget ble endret i 2015. Oppgaven forsøker å finne ut av samsvaret, eller fraværet av samsvar, mellom det som ble beskrevet på politisk nivå da endringen trådte i kraft, og det som faktisk er oppfattet, tenkt og reflektert over av lærere som underviser i faget.

Utvalget av informanter er tilfeldig plukket ut fra gjennomførbarhet. Det eneste kravet som stilles er at de er lærere i ungdomsskolen og at de har undervist i RLE/KRLE både før og etter endringen i 2015. Informantene skal representere oppfatninger en lærer kan ha, og faktisk har i informantenes tilfelle.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer at informanten må stille opp på et avtalt intervju som skal ta mellom 30 og 60 minutter. Studenten vil sette i gang og lede samtalen, men målet er at informanten i størst mulig grad skal få reflektere rundt endringen uten avbrytelser. Studenten etterstreber ro og tilstrekkelig trygghet gjennom samtalen, slik at informanten eller deltageren får tilstrekkelig mulighet til å reflektere fritt rundt endringen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og informanten eller deltageren vil bli anonymisert. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, men dersom informanten kommer med sensitiv informasjon, som at han nevner navn, omtrent alder, hvor i landet han holder til osv., informasjon som kan føre til at informanten blir gjenkjent, mens opptakene går, vil denne informasjonen bli anonymisert allerede i transkriberingen av intervjuet. Opptaket vil bli slettet rett etter transkribering, og i mellomtiden lagret på harddisk som ikke er koblet til trådløs overføring. Transkriberingen vil bli oppbevart på studentens PC, som brukes og fraktes til

hverdag, men med nødvendig anonymisering. Informantens navn, alder eller annen informasjon som kan føre til at informanten blir gjenkjent vil aldri lagres på denne PC-en. Meldinger som er sendt for å avtale intervjuene, blir slettet fortløpende fra studentens mobiltelefon, mens studentens mail er passordbeskyttet og mail som sendes mellom student og informant for å avtale intervjuet lagres på studentens mail til intervjuet er gjennomført. Informanten vil ikke kunne gjenkjennes i oppgavens endelige form, da personopplysninger og sted ikke oppgis, bortsett fra yrke, fag og at informanten underviser eller har undervist på ungdomstrinnet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.17. Det er kun de anonymiserte transkriberingene av intervjuene som vil finnes da, som vedlegg til masteroppgaven.

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 Ragnhild Haugen, telefon: 95492553, eller min veileder Oddvar Johan Jensen, professor ved NLA-høgskolen i Bergen, telefon: 92821854.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervju 1:

Tilstede i rommet: Informant (Inf) og Intervjuer (Int). Dialektformer er sensurert fra intervjuet.

Int: Kan ikke du fortelle litt om KRLE faget?

Inf: Ja, jeg synes KRLE-faget er et veldig spennende fag. Det er jo en av grunnene til at jeg har det også, men mitt inntrykk er at elevene syns egentlig at det er et spennende fag også, men det er et fag det ikke er kult å synes er spennende. Så det sliter vi jo litt med, at det KRLE er liksom ... og at det er litt opplest at det skal være kjedelig da. Men dem synes egentlig ikke at det er det (ler). Det er jo der vi har alle de spennende diskusjonene.

Int: Mm

Inf: Om alt mulig rart, faktisk: fra dem selv og deres egen identitet og deres egen utvikling og mye sånne ting, helt til den litt mere, større verdensproblemspørsmål (ler).

Int: Mm

Inf: Og vi diskuterer holdninger og religion: Hvorfor verden er som den er og hvorfor folk blir sinte for ting også ... Så dem synes jo egentlig at det er ganske mye spennende som skjer der og da ...

Int: Mm

Inf: ... pluss at det er mye spennende historier.

Int: Mm

Inf: Det er veldig masse spennende historier fra mange forskjellige kulturer og religioner, så ja, jeg tror det er ...

Int: Så du trekker frem en del ...

Inf: Ja, jeg prøver det da, ja ... (ler)

Int: Bra! ... Hvorfor sa du ja til å la deg intervjuet?

Inf: Jo fordi jeg synes det er litt spennende selv, og det tvinger meg til å reflektere litt over ting jeg gjør også. Tvinger meg til å tenke litt og ... Mer enn bare planlegging og rutiner (ler). Jeg synes det er veldig spennende, synes det er litt allright å få være med på litt sånn forskingsarbeid innimellom, så jeg får tenkt noen fornuftige tanker (ler).

Int: (Ler sammen med informanten) Ee ... Kan du fortelle litt hvordan du synes faget var før 2015?

Inf: Ee ... Jeg synes egentlig, jeg synes egentlig ikke at faget i seg selv har endret seg så veldig mye. Ee ... For ... målene og innholdet er veldig mye det samme. Det skal bare være litt mer fokus på den kristendom ... delen. Ee ... Vi var vel kanskje mer opptatt av livssyn og religioner,

andre religioner, før 2015 kanskje, så sånn sett har det kanskje dratt litt tilbake til at kristendommen står mer i fokus da, for oss ...

Int: Mm

Inf: ... enn det det gjorde tidligere, men ee ... Jeg synes jo det er mye av det samme. Men jeg prøver å trekke inn kristendommen mer, eller kanskje jeg er mer bevisst på det da, rundt de forskjellige høytidene som vi følger i kalenderåret vårt, at jeg kanskje er mer bevisst på å få frem ee ... en del mere fra kristendommen rundt sånne tider da. Prøver å snike inn litt (Ier).

Int: (Ier med informanten) Ja, så du mener at du har mer fokus på kristendommen nå når du planlegger og ...

Inf: Ja, det har jeg.

Int: Ja?

Inf: Ja, det ... Og før så var det kanskje naturlig for meg og å sammenligne for eksempel buddhismen mot hinduismen, det er jo sånn standard som man gjør, men jeg er nok mer, jeg er nok mer fokusert på å sammenligne de øvrige religionene mot kristendommen. Så nå gjør jeg kanskje det i mer planlagt grad nå enn det jeg gjorde før (Ier). Ja ...

Int: Mm ... Ee ... Når den endringen her ble diskutert sånn rundt 2015 og tiden før, så var jo kulturarv et argument som ble mye brukt ...

Inf: Ja

Int: ... for den innføringen. Hva er kulturarv for deg?

Inf: Kulturarv for meg, sånn rent personlig, det er egentlig litt mer sånn ee. Det går litt mer på bondeliv kanskje (Ier) ...

Int: (Ler sammen med informanten)

Inf: ... enn det gjør på kristendom, men det er jo også, det er jo også kristne verdier for meg. Det er det! Og gamle barnesanger, barneleker, en del sånne ting. Mye av det har jo også utspring i kristendommen, men det er også ... Hva er det jeg skal si egentlig ... For meg personlig så handler det mest om kristendom og litt mer sånn tradisjon ... egentlig.

Int: Mm

Inf: Ja, men det gjør det.

Int: Men synes du at det er noen forskjell på hvordan faget tar vare på kulturarv nå enn før 2015?

Inf: Det er nok kanskje mer fokus på spor etter kristendommen i kulturarven nå enn det det kanskje var tidligere. Mer så var kult ... Altså det var for så vidt et fokus da å få ... Hvordan kristendommen kommer fram i den norske kulturarven, men det er nok mer, det er nok litt mer trykk på det nå, også hele veien vite en sånn kristen tråd på en måte da, og i de forskjellige samfunnslagene i Norge. ... Det er det nok mer fokus på nå.

Int: M ... Også var det også, ee ... kritikk mot endringen.

Inf: Mm

Int: ... at nå ble lærere mer bundet til kristendomsdelen.

Inf: Mm

Int: ... at læreren blir mindre autonom, som det heter.

Inf: Ja

Int: Merker du noen forskjell på det?

Inf: Egentlig ikke for meg selv personlig, fordi du har så stor frihet i det faget uansett. Kompetansemålene, kompetansemålene i faget er ... er jo bygget opp sånn at det du kan jo vinkle. Du kan jo vinkle det på mange ulike måter. Man må bare ha med seg en bevissthet på at kristendommen skal på en måte telle mest da, eller være, ikke nødvendigvis telle, det er kanskje feil uttrykk men, at du må være mye mer bevisst på at det ... at kristendommen skal dekke større område da, større del av tiden, pensum.

Inf: Mm

Int: Det er om å gjøre også prøve å få inn kristendommen gjennom, jeg synes i alle fall at det er en god idé da, sånn jeg gjør det. At man da prøver å få inn kristendommen mens man jobber med andre religioner og mens man jobber med forskjellige ting.

Int: M

Inf: Ee, det kan være når vi jobber med valg og verdier, for eksempel, at man ikke bare snakker religionsnøytralt, men at du faktisk poengterer at gjennom kristne verdier tenker man sånn og sånn og sånn ...

Int: Mm

Inf: Ja, at dem har med seg kristendommen inn i alle de andre religionene.

Int: Ja

Inf: Mm

Int: Har du tenkt noe på det opp mot eksamen?

Inf: Ja, det har jeg faktisk gjort, selv om jeg har ***** trinn dette året her, så har vi allerede nå begynt å jobbe med hva, hva slags oppgaver vi skal ha til eksamen. Ee, og da tenker jeg at det ... Jeg tenker at det vil være naturlig, selv om oppgavene skal være veldig åpne og vide, de skal jo nesten kunne ... legge inn akkurat det de vil omtrent i enhver oppgave, men jeg tenker at det vil være litt naturlig å vinkle oppgavene mot at det ... at det vil være med, at det vil, at det vil ligge litt naturlig at man skal også reflektere litt rundt kristendommen i enhver oppgave egentlig.

Int: Mm

Inf: Jeg tenker litt sånn at de oppgave jeg kommer til å lage kommer til å ha ee ... Det kommer til å være åpnet for at det bør trekkes inn en kristen vinkling i alle oppgavene egentlig.

Int: Mm

Inf: Enten det er filosofioppgaver eller det er verdensreligioner eller hva det måtte bli. Ja.

Int: Mm ... Synes du at det har gått mye på bekostning av andre, av andre emner ... i KRLE-faget?

Inf: Ee, nei, det synes jeg faktisk ikke. Jeg synes at det har vært stikk motsatt.

Int: Ja

Inf: Jeg synes at det vi har, at det at vi skal ha et økt fokus på kristendommen, det gjør at jeg prøver også da å få elevene til å reflektere mer rundt de andre religionene også. På en måte litt i lys av kristendommen da, at det er det som er bakteppet. Også ... trekker vi sammenligninger og ser på hva som er forskjeller og hva som er likheter og ... Jeg føler det at vi kanskje får enda bedre diskusjoner faktisk da. Når vi hele veien har med kristendommen på en måte. Vi har jo det i nesten alle temaene vi har. Prøver liksom å få kristendommen til å bli en sånn liten tråd i det da. ... Litt usikker i om jeg lykkes i alle sammenhenger, men (ler) prøver i alle fall. Og da føler jeg det hvert fall selv, at vi får, at vi egentlig får grundigere og bedre diskusjoner. Vi er litt mer bevisst på det selv.

Int: Men var det her liksom noe du tenkte på i 2015, at sånn her har jeg lyst til å gjøre det fremover eller har det bare blitt ...

Inf: Nei

Int: ... som bare ble sånn?

Inf: Det har bare blitt sånn! Fordi du får en sånn bevissthet om at det nå må jeg huske på at jeg skal ha med mer kristendom (ler sammen med intervjuer) ... For målene er jo de samme.

Int: Ja

Inf: Og bøkene, vi har jo ikke fått noen nye bøker (Ler).

Int: Nei (ler med informanten).

Inf: Så det blir jo på en måte bare det at du, du har bare fått den økte bevisstheten på at du skal ha med kristendommen i større grad da. I, inn i de andre temaene også.

Int: M

Inf: Ee e, men da merker jeg det at det i neste omgang har gjort at elevene også reflekterer mer når de ser ting fra forskjellige sider, og oppdager likheter og ulikheter som vi kanskje ikke ville ha snakka egentlig om tidligere da, for da ble det jo som sagt naturlig at du religioner sammenlignes, at Østens religioner sammenlignes med Østens religioner på en måte (ler).

Int: Mm

Inf: ... også blir det litt snevert. Så jeg synes det er, ... egentlig veldig positivt.

Int: Ja

Inf: Men det er ikke noe sånn at jeg har tenkt noe sånn spesifikt over at jøss nå er det sånn liksom. Nei, det kom mer gradvis.

Int: Hvordan reagerer elevene på det?

Inf: Jeg tror egentlig ikke de tenker noe særlig over det i det hele tatt.

Int: Nei

Inf: Jeg tror dem tenker at dem synes det er rart at det skal være en bokstav til.

Int: Mm

Inf: Jeg tror ikke dem ser helt egentlig at det er noen forandring ... i faget. Tror ikke dem tenker over det. Hvert fall ikke på det nivået vi har elever.

Int: Nei, men jeg tenkte mer på når du sammenligner da, for eksempel buddhisme med kristendom, er dem engasjert eller er dem ...

Inf: Ja, ja! Det er dem engasjert i. Det synes de faktisk er spennende. Det synes dem er veldig allright. Også er det mange ee ... Det er jo en del fortellinger og historier også i bibelen som du har, ee som du faktisk finner igjen i en del andre religioner også, noe av det er det samme. Så det synes dem er litt spennende da (ler).

Int: (Ler med informant)

Inf: Da merker dem at det er jo faktisk ikke sånn at kristendommen er der og buddhismen er det og jødedommen er der, det har faktisk sammenheng alt vi egentlig driver med, ja.

Int: M

Inf: Jeg håper det at det jeg skal være med å gi dem noen holdninger da (ler).

Int: M (Ler med informant).

Inf: Til verden sånn den har blitt nå.

Int: Men, spennende. Spennende refleksjon.

Inf: Ja

Int: Etter den endringen ...

Inf: Mm

Int: ... var det noen foreldre som reagerte? Eller FAU eller noen utenfra?

Inf: Ikke her.

Int: Nei

Inf: Nei, det var det ikke. Det kan jo kanskje ha noe med at vi ikke hadde noe særlig fokus på det heller, så det var liksom bare sånn at nå har det faget skiftet navn på en måte. Nå skal vi ha litt mer fokus på kristendom.

Int: Ja

Inf: Så da var det egentlig ... ja ... greit (ler). De hadde jo fått med seg såpass mye om det i media, for det var jo mye om det i media, det var jo mye diskusjoner hit og dit. Det tror jeg ikke de var mest opptatt av tror jeg.

Int: Nei?

Inf: Nei

Int: Nei

Inf: Nei, tror de stoler på at vi gjør det som er greit allikevel (ler)

Int: Det her faget er jo et fag som det også jobbes med internasjonalt.

Inf: M

Int: ... i Europa. Europarådet blant annet har anbefalinger til undervisning ... Universitetene har jo blant annet samarbeid på tvers av grensene. Er det noe du vet om?

Inf: Nei, faktisk ikke Det tror jeg ikke jeg har tenkt over. Jeg vet jo det at det er ... at faget jobbes med internasjonalt, jeg vet jo det, men jeg har ikke tenkt mye over det, nei.

Int: Nei

Inf: Det berører meg liksom ikke i det daglige.

Int: Nei

Inf: Det gjør ikke det (ler).

Int: Nei, det gjør ikke det (ler med informanten). Ee ... Når den her endringen fant sted, så var det som du selv sa en del diskusjoner i media.

Inf: Mm

Int: Ble du som lærer påvirket av det?

Inf: Ee, ja. Altså, du lar deg jo påvirke nesten uansett hva man leser i media på en måte, på en eller annen måte, men ja jeg ble egentlig det, fordi jeg ble ... Det var jo det som var med og bidro til at jeg begynte å reflektere mer rundt: OK, hva skal jeg da gjøre med faget. Og hvordan skal jeg på en måte ... ee, få, balansert det her også da. Og få inn er kristendom, uten at du også skal være forkynnende, for det skal man jo ikke være, ee, og at de som da ikke er ... «kristne» (gjør hermetegn), på en måte, at de også ikke skulle føle seg overkjørt eller tilsidesatt eller ... ja, ... på en måte få frem likeverdsprinsippet også da, samtidig som at du har mer fokus på en gruppe foran noen andre. Fordi vi har jo multinasjonale klasser vi også. Så det er ... Det er litt viktig å finne en balansegang der, samtidig som at man skal jo ha et økt fokus da. Nettopp fordi vi er et land med mye kristne verdier og da. Det er bare sånn det er.

Int: M

Inf: Rett og slett.

Int: Husker du hvordan du reagerte selv, med en gang? ... Noen av de første tankene du gjorde deg opp?

Inf: Nei, altså jeg synes jo egentlig at det var helt greit jeg.

Int: Ja

Inf: Jeg tenker jo at det vi, at det er viktig å få, å stå trygt i din egen ... i din egen kulturarv for at du skal kunne si noen ting om andres også. Og det at du skal kunne vite noe om andre kulturer forutsetter jo at du vet mye om din egen og (ler).

Int: Mm

Inf: Så jeg tenker at, at det, Jeg tenker at det er viktig. Og selv om det som sagt begynner å bli mye ... ulikheter både kultur og nasjonaliteter og religioner og alt i Norge, så er det jo tross alt, størstparten er per definisjon fortsatt kristne. Og MYE (trykk) av det vi har i samfunnet vårt er fundamentert på kristne verdier og kristen kulturarv, så det er jo på en måte ... Det er naturlig at det skal være sånn egentlig.

Int: Mm

Inf: ... synes jeg da.

Int: Mm

Inf: Man har ikke noe mindre respekt for andres for det.

Int: Nei

Inf: Nei

Int: Vet du om det ble gjort noe arbeid her på skolen, enten på team eller at rektor informerte eller ...

Inf: Ja, vi hadde en sånn diskusjonsøkt i fagseksjonen om faget. Og om hva vi ee ... Hva vi tenkte om det og hvordan vi hadde tenkt å løse det i praksis da, om, om vi kom, hva vi kom til å gjøre av endringen da ...

Int: Mm

Inf: Også gjennomgikk vi fagplanen (ler), for også se om det var noen endringer vi trengte å gjøre der. Også gjennomgikk vi læreverket for å finne ut at vi skulle bytte læreverk (ler).

Int: (Ler med informanten)

Inf: Ja (ler), det gjorde vi. Så det ... Og det har vi gjort, men det læreverket vårt er jo også fra før 2015, det nye vi har, så det, ja, det er fortsatt ... Det står fortsatt RLE.

Int: Ja

Inf: ... i bøkene våre, selv om de er nye (ler).

Int: Hva slags læreverk hadde dere før?

Inf: *****, ja (ler). Og nå har vi *****, så det var et godt bytte (ler).

Int: (ler med informanten) Er det noe mer du tenker på, rundt endringen?

Inf: Ee ... nei egentlig ikke. Ee ... annet enn at det er jo, jeg synes jo dette er en av de ... litt allrighte endringene da, faktisk.

Int: Mm

Inf: ... Som skjer i skoleverket. For det er jo alltid noen ting som skal endres når vi endrer regjering eller bytter ut noen statsråder, så er det alltid skolen eller helsevesenet som må endre på noe. Og da ... Så vi blir jo ofte trykket ned over hodet mye sånne rare endringer som vi ikke helt ser og skjønner da. Det er jo mange som mener at dette her er sånn sidestykke da, om det skal være RLE eller KRLE eller hva det måtte være, så, ja, men jeg synes dette er en av de fornuftige endringene da.

Int: Mm ... Du tegner jo et veldig positivt bilde av endringen?

Inf: Ja

Int: Er det noe du tenker at er kritikkverdig?

Inf: Nei, det må jo være akkurat det der, med ... med ... det å få ... altså informasjon om hvorfor det skal endres. Hva som er grunnen til det? Den var nok litt dårlig tror jeg, for det var nok mange som oppfattet det som litt sånn flisespikkeri, om hvorfor endrer man bare navnet på faget på en måte, når innholdet er stort sett det samme da.

Int: Mm

Inf: Ee ... Så det var nok, ja, var nok en del som ee synes, sånn sett, synes det var litt unødvendig.

Int: Mm

Inf: Også er det er det jo det her med at det noen er jo opptatt av at vi og blir flerkulturelle da, så da ... er det jo mange som er opptatt av at det skal, alt, alt vies like mye oppmerksomhet. At ingenting skal forutfordeles for noe annet.

Int: Mm

Inf: Men det ... ja

Int: Ja ... Oppfattet du regjeringens grunn til å endre faget?

Inf: Ja, det gjorde jeg.

Int: Hvordan oppfattet du ...

Inf: ... jeg gikk inn og leste det på regjeringen.no (ler).

Int: (Ler med informant) Men det er komplisert nok det.

Inf: Ja, nei, jeg måtte jo inn der da for å finne det ut, for det kom jo dårlig frem i media, hva som egentlig var grunnen, og det ... Da er det sånn at når det stortingspolitikere uttaler seg i media så blir det så omgjort til menigmann hva de egentlig snakker om, veldig ofte. Det er jo dessverre litt sånn. Ee ... så jeg tror nok at det ... Den informasjonen som du ønsker i så måte må man søke selv (ler).

Int: Mm

Inf: Ja, men det gjorde meg nysgjerrig da!

Int: Ja

Inf: Slik at jeg faktisk gikk inn og undersøkte det selv!

Int: Ja

Inf: Man må jo finne ut hva man synes om det, når det gjelder mitt fag så må jeg ... må jeg jo sette med inn i det.

Int: Mm

Inf: Ha noen mening om det i tilfelle noen spør meg (ler).

Int: (Ler med informant) ... Kan jo skje ...

Inf: Ja, det kan jo skje

Int: Men har elevene noen gang, sånn for eksempel spurt om endringen selv: Hvorfor gjør vi det her, eller dette er teit, eller ...

Inf: Vi diskuterte det litt i den forrige klassen min. De gikk jo i tiendeklasse da, ee ... Jeg diskuterte det faktisk med de. Hva de tenkte, og noen hadde jo selvsagt ingen mening om det i det hele tatt, og noen synes at kristendom er dønn kjedelig uansett hva man gjør (ler).

Int: (ler med informanten)

Inf: ... så de synes det var helt forferdelig og hårreisende at de skulle ha enda mer kristendom (ler).

Int: (ler med informanten)

Inf: Men ee ... De som da reflektert litt mer rundt det da, de ... de synes jo egentlig at dette her, at dette var en veldig spennende problemstilling. Fordi den er jo, aktualiserer jo en del, både holdninger og meninger og følelser som er veldig dagsaktuelle ...

Int: Mm

Inf: ... i samfunnet vårt. Så ... Det var jo noen av de som var såpass modne at de tok den bollen da. Og fikk noen gode refleksjoner ut av, på det her med våre egne verdier og det å kunne verne om egne verdier uten at man nødvendigvis er imot andres.

Int: Mm

Inf: ... Det hadde vi en god diskusjon på. Med den gamle klassen min når de gikk i tiende. Men de her som da begynte i åttende i **** de ... var ikke helt der.

Int: Nei, og de hadde jo kanskje hatt faget **** år, så ...

Inf: Ja, så de bare ... ee, de hadde bare fått med seg at det hadde bytta navn bare. Det var det de visste.

Int: Ja

Inf: (ler) Så de har jeg egentlig ikke diskutert det så mye med, eller ... nei ...

Int: Nei ... Du er velkommen til å fortelle mer hvis du har noe på hjertet ...

Inf: Jeg har vel egentlig ikke det, jeg skravler så mye uansett (ler).

Int: (Ler med informanten)

Inf: Jeg har vel sagt det meste.

Int: Ja ... Jeg tror også jeg har fått svar på de problemstillingene jeg undersøker.

Inf: Ja

Int: Da avslutter jeg opptaket her

Vedlegg 4:

Intervju 2:

Tilstede i rommet: Informant (Inf) og Intervjuer (Int). Dialektformer er sensurert fra intervjuet.

Int: Jeg starter med å spørre deg hvorfor du valgte å si ja til å la deg intervjuet.

Inf: Fordi du spurte (ler). Må jeg ha et skikkelig svar på det? (ler)

Int: (Ler med informanten) Nei ...

Inf: Eh, fordi at KRLE er et viktig fag. Fordi at det er det viktigste faget vi underviser i. Eh, og fordi at jeg synes det er teit at folk, bare fordi de har gått på skole, kan mene masse om våre fag. Også er det et fag som blir nedprioritert i skolen. Det har veldig få timer. Og det er veldig frustrerende å se at andre får KRLE-undervisning uten å ha det i posten sin engang, bare fordi at det er «ja, men alle kan litt om islam». Det synes jeg er litt frustrerende, når man har litt mer utdanning enn de fleste, ja.

Int: Ja ... Kan ikke du fortelle om RLE-faget før endringen i 2015?

Inf: Em, vi hadde en andel kristendom, og noen mente at det skulle være 40/60, men det ble ikke alltid gjennomført ...

Int: Her på skolen?

Inf: Ja ...

Int: Ja

Inf: Men det var ofte mer ... eh ... det var mer kristendom i bøkene, men det var mer profetene som tok plass da, som for det første var et vanskelig tema å undervise i, men også eh, ja, også hadde bibelen sin plass, sitt kapittel og, ja. Også var de andre religionene utenom.

Int: Mm

Inf: Det var, ja. ... Det var kirkehistorie og sånn også, men det har vi jo fortsatt, for det handler jo om hvordan landet har utviklet seg. Så det er jo der fortsatt ... ja

Int: Men synes du det er noen forskjell på RLE og KRLE, du sa jo litt om det før vi startet opptaket ...

Inf: Mm. Jeg kan gjenta så du har det på tape (ler), Eh, nei, jeg synes ikke at det er så veldig stor forskjell eh, vi har fortsatt eh, profetene, hvert fall Job, eh ... også har vi fortsatt kirkehistorie fordi at det er viktig å se utviklingen, eh, også får ikke vi nye bøker, så det forandrer seg ikke uansett hvordan vi snur og vender på det. Vi underviser ut ifra bøkene. Og eksamen er jo lagt opp etter de fem verdensreligionene uansett, så, ja.

Int: Men em et av de argumentene som ble brukt veldig sterkt i debatten når faget skulle endres var jo det her med kulturarv ...

Inf: Ja ...

Int: ... hva er kulturarv for deg?

Inf: Eh, kulturarv er jo eh, ting som vi gjør og måter vi gjør det på som er norske måter å gjøre det på (pause), og de her kulturarvtingene tar jo de andre fagene seg av også, eh ... Men så er vi jo veldig opptatt av at vi skal skille kultur og religion i andre religioner da, så da må vi kanskje skille det i vår religion også. Og også kanskje i vår religionsundervisning da. Men vi har jo disse ordene og uttrykkene, men ja.

Int: Synes du KRLE-faget på noen måte tar vare på norsk kulturarv?

Inf: Eh, jeg vet at ei av bøkene som vi hadde når jeg var sensor i, et år, den hadde et stort kapittel om det. Men ellers så, det læreverket vi bruker, de to læreverkene jeg bruker, de har ikke hatt fokus på det, eh, i det hele tatt. Men den boka var alt fra hvordan riksvåpenet var bygget opp i forhold til kristendommen og ... og sånn ...

Int: Mm ... Også var det en del kritikk mot endringen, blant annet at nå ble lærerne enda mer bundet og at det ble vanskeligere å tilpasse undervisningen ...

Inf: Mm ...

Int: ... merker du noe til det?

Inf: Nei, eh ... fordi at det KRLE er et muntlig fag og det er til syvende og sist vi som lager de muntlige oppgavene, og det er vi som ser om de har gått gjennom kompetansemålene, eh, og det, ja, det kompetansemålet om kristendommen er like stort som det kompetansemålet om jødedommen, så nei.

Int: Men synes du KRLE er et inkluderende fag?

Inf: Mm, jeg synes det er det viktigste faget vi har. Fordi at hvis du skal være redd noe eller imot noe, sånn som mange er redd og imot islam, så må du vite noe om det, også kanskje det blir tatt bort. Så jeg tror det er det viktigste faget vi har her.

Int: Men synes du det er noen forskjell på det, før og etter endringen?

Inf: Nei.

Int: Nei.

Inf: Fordi at det, det som eventuelt blir ekskluderende er jo hvis vi skal på kirkebesøk og de muslimske barna ikke kan etter sigende være med, men de er jo som regel med, fordi at de kristne barna, eller de barna som ikke tror på noen ting, er med i kirka og er med i moskeen, så nei (ler).

Int: Men ble det gjort noe arbeid her på skolen, når den endringen kom?

Inf: Vi har jo drevet med læreplanarbeid nå da, i en evighet, så vi lagde vel en ny læreplan sikkert (ler).

Int: (ler med informanten)

Inf: Og vi har jo laget planer for ... eh, hva vi skal undervise i og hvordan vi skal gjøre det, men nei, det ble ikke tatt så mye hensyn til det. ... I og med at vi ikke har fått nytt læreverk. ... Vi har sett på mange nye læreverk da, det skal sies (ler).

Int: (Ler med informanten) Husker du hvordan du reagerte når du hørte at RLE-faget skulle endres?

- Inf: Ja, jeg husker at jeg tenkte at dette er en politisk greie som ikke kommer til å ha noen effekt på oss, fordi at det ... Og at det er et tilbakeskritt for faget. Fordi at det noen kan bli veldig negativt innstilt ved at det de legger til kristendom, i det samfunnet vi lever i nå.
- Int: Men ble du påvirket av alt som sto i media?
- Inf: Nei, det tror jeg ikke, jeg tror jeg tenkte at det ikke når oss, og sånn er det, tror jeg. Kanskje jeg ble litt sånn hissig på enkelte, som trodde de ... Det er mange som mener veldig mye om skolen fordi de har gått på skole selv en gang. Og kanskje særlig husker de kristendoms læreren sin, og det blir feil, ofte.
- Int: Var det noen foreldre eller elever som reagerte på endringen?
- Inf: Nei, nei. Det var det ikke.
- Int: Hvordan, eller var det noen diskusjoner i klassa, eller ...
- Inf: Nei, det eneste er at de irettesetter meg når jeg kommer i klassa og sier at nå skal vi ha RLE, «nei vi skal ha KRLE» (ler) ...
- Int: (Ler med informanten)
- Inf: ... så nei, egentlig ikke. Jeg tror ikke de merker det når vi ikke får nye lærebøker, og jeg tror heller ikke at du merker det stort i de nye lærebøkene. Og det blir litt sånn der flopp når de driver og hopper frem og tilbake, så tror jeg det ligger masse, at de ikke gidder å lage lærebøker som er sånn ekstremt tilpasset, fordi det blir snart borte igjen, på en måte ...
- Int: Religionsundervisning er jo et tema som ikke bare diskuteres nasjonalt, men også internasjonalt. Er det noe du vet om?
- Inf: Nei, vi har jo sett hvordan de underviser ... altså jeg tror, i mitt hode så tror jeg at vi har en ganske åpen og inkluderende form for religionsundervisning her i Norge. Jeg tror vi, vi er veldig opptatt av at ting skal være likt, at vi aldri skal forfekte vårt syn og si hva vi mener, jeg tror og håper at de aller fleste tenker på det, og eh, og det tror jeg ikke er det samme i for eksempel USA da. Så jeg tror, på sett og vis, at vi får ungdommer som er litt mer åpne. Tror jeg. Håper jeg.
- Int: Mm, har du noe mer du tenker på som du vil føye til, som du tenker at kan være viktig ...
- Inf: Ja, jeg tror at det er viktig at det får, litt mer tid, fordi det skal være et reflekterende fag, så det kan du godt skrive! (ler)
- Int: (ler med) ... til alle politikere som kommer til å lese oppgaven min (ler).
- Inf: ... (ler) ja, men så tror jeg det er viktig å beholde faget i skolen, nå har de jo diskutert at det skal bli sånn som o-fag var før. Det går ikke! Så det er litt viktig at de beholder det som et eget fag, at det ikke forsvinner ut. Mm
- Int: Mm. (pause) Da avslutter jeg lydopptaket her.

Vedlegg 5:

Intervju 3:

Tilstede i rommet: Informant (Inf) og Intervjuer (Int). Dialektformer er sensurert fra intervjuet.

Int: Da har jeg startet lydopptaket. Kan ikke du fortelle litt om KRLE faget?

Inf: Jo, jeg har jo undervist i faget i * år, så *... Men jeg synes jo at faget er viktig. Bortsett fra jentene i norske stiler, så er det jo i det faget elevene på en måte får rom til å dele litt hvem de er (ler).

Int: (Ler med informanten) ... Hvorfor sa du ja til å la deg intervjuer?

Inf: Oi ... Jo det er vel fordi jeg vil dele hvor allright det faget her egentlig er da, og hva det faget her ... hvilken plass det har i skolen. Også liker jeg jo å snakke med folk da (ler).

Int: (ler med informanten)

Inf: Ja ...

Int: Hm, hvordan synes du faget var mens det het RLE?

Inf: ... Jeg synes vel at det er omtrent det samme som nå, det er jo ikke så stor forskjell da akkurat, vi bruker bare litt mer tid på kristendom nå enn før, og det gjør jo ikke noe.

Int: Nei ... Hvordan synes du det nye KRLE faget er sammenlignet med det gamle?

Inf: Nei, som jeg sa så, det er vel ikke så stor forskjell. ... Forskjellen er vel at vi har ryddet mer plass til kristendomskunnskap nå, men vi underviste jo i det før også.

Int: Ja ... Husker du hvordan du reagerte når du hørte at faget skulle endres?

Inf: Ja, jeg husker i hvert fall at, at det tok ganske lang tid fra vi hørte om det og til, ... og til det ble en endring da, også plutselig skulle vi endre faget liksom. ... Jeg tenkte vel først at det her var en politisk greie, og det er jo nok av politiske endringer som vi må forholde oss til, men så ble det liksom litt stille en stund også plutselig skulle faget hete KRLE og ha rundt halvparten av tiden med kristendom. ... Men det er jo egentlig ingen stor forskjell, som jeg sa. Det er jo litt unødvendig å legge til den K-en kanskje da. Kristendom er jo en religion det også.

Int: Ja ...

Inf: Men reaksjonen min første gangen var vel at jeg ikke var enig i at faget skulle endres, men nå føles det litt ut som om det er det samme (ler).

Int: (Ler med informanten). Reagerte elevene dine, eller foreldrene eller noe sånt?

Inf: Nei, bare at vi snakket om det før sommeren at navnet skulle endres. Jeg prøvde, ... jeg prøvde da å få de til å skjønne at det var forskjellige måter å tenke om skolefag på, men jeg tror vel egentlig det gikk litt over hode på dem. De var ikke så interessert, selv om noen mente at «nå blir det enda mer kristendom».

Int: (Smiler)

Inf: ... men det liker de jo ikke uansett (ler).

Int: Hva tror du er grunnen til at de sukker når de hører at de skal lære mer om kristendom?

Inf: Nei, de må vel lese mer om gamle tradisjoner da (ler) ... Neida, men de er alltid mer glade i å prate om etikk for eksempel, enn å lese om religioner i boka til en eller annen prøve.

Int: Eh ... Kulturarv er jo et argument som ble brukt for den her endringen ... Eh, er det, eller hva er kulturarv for deg?

Inf: Eh, kulturarv, det er for meg ... eh, (ler). Det har jeg ikke tenkt så mye over. Jeg tenkte jo at det var litt flåsete av utdanningsministeren å stå og si at vi trengte mer kristendomsundervisning for å, for å ... for å kjenne vår kulturarv da, for da tenker jeg vel egentlig mer på de fire store og samfunnsfag og de greiene der, men ... jeg skjønner jo at landet vårt, eller ... måten vi har bygd opp landet vårt på også er kulturarv. ...

Int: Ja ...

Inf: Men kulturarv er jo alt egentlig, og det snakkes jo ikke så mye om.

Int: Nei ...

Inf: Nei, men ... ee, nei.

Int: Opplever du at det nye KRLE faget tar bedre vare på den norske kulturarven, eller ... ja, enn det RLE gjorde ... eller kan du sammenligne de to liksom?

Inf: Nei, det er jo egentlig det samme. Vi får jo kanskje inn det ved å bruke mer tid, men det er vel kanskje ikke det med kulturarv vi bruker den tiden til. ... Vi visste jo at det var et argument, men ... ee ... men vi overførte vel ikke det når vi la årsplan for KRLE da, kanskje ...

Int: Gjorde dere store endringer i årsplanen etter at RLE ble til KRLE?

Inf: Ja, eller nei, eller ... jo, vi prøvde jo at femti prosent av året skulle ha kristne temaer da, når vi la årsplan, men av og til så, så bruker vi jo to uker ekstra på for eksempel buddhisme, også må en kanskje korte ned på kristendom før jul, også må en prøve å ta igjen noe av det etter jul fordi det skal jo helst være femti prosent, men så går det ut over noe annet igjen, og sånn er det jo alltid med årsplaner.

Int: (Smiler) Ja ...

Inf: Men vi måtte jo faktisk gå inn å skrive noe nytt, eller, noe anna, på årsplanen enn det vi hadde gjort før, så på en måte fikk vi jo røsket litt opp i et fag som ofte bare er et sånt snu bunken fag. ... Så, eh, så sånn sett så var jo kanskje endringen bra da, eller førte hvert fall med seg noe, men det var jo sånn før også, og det var jo en del kristendom før også, så om det egentlig er så mye mer nå det vet jeg ikke. ... Nei, ...

Int: Nei ...

Inf: (Ler)

- Int: (Ler med) Nei, men ... skal vi se ... Noe av kritikken mot endringen var jo det her med at læreren ble mer bundet av tiden og at det ble bestemt hvor mye tid, omtrent da, som skal brukes på kristendom. Synes du at du har mindre mulighet til å tilpasse faget nå enn før?
- Inf: Nei, egentlig ikke. Eller ... Det er på en måte sånn da, at ... at de er så store så de skal jo lære om det som står i målene uansett, og da er det ikke sånn at jeg unngår å undervise i kristendom fordi jeg vet at det sitter fire muslimer i klassa, eller ... men ...
- Int: Nei ...
- Inf: ... men det er kanskje sånn at det er litt motsatt, at hvis jeg vet det er noen i klassa med en sterk kristen tro så er jeg redd for å tegne, eller vise dem ... vise et bilde av kristendom som de ikke kjenner seg igjen i da, eller ... men jeg er jo ikke, eller jeg tenker jo ikke sånn om islam, selv om de muslimske elevene vet mye mer om islam enn meg antagelig, men ... jeg er vel kanskje ikke så redd for å si noe, for jeg passer alltid på å ta med nyansene, sånn at ingenting er en sannhet på en måte da ...
- Int: Nei ...
- Inf: ... men kanskje det blir bedre plass til å ha med nyansene i kristendom nå, samtidig som det blir knappere, eller mindre tid til det i ... i de andre religionene. Men det er jo ikke alle religioner som er like viktig for oss kanskje. Kanskje det er viktigere å få med nyansene i islam enn i buddhisme for eksempel ... det var bare noe jeg tenkte nå da, men der ser du ... det er fint å bli spurt ut litt (ler).
- Int: (Ler med) Ja ...
- Inf: Men det er ikke så mange elevene våre kommer borti som er buddhistekstremister liksom (ler).
- Int: (ler med) Nei ... eh, men opplever du faget som inkluderende?
- Inf: Inkluderende ... tja, alle mine fag er vel det, holdt jeg på å si. Jeg sa jo at jeg ikke, eller som sagt så er jeg ikke så redd for å trække noen på tærne, jeg underviser i fag og tenker vel ikke så mye over det. Det er ikke alle som ... kan være med i kirka da, men det er jo like mange som ikke tror som velger å ikke være med som at det, som at det de er muslimer da, for eksempel. Men da har vi jo et annet opplegg på skolen for dem som er like fint.
- Int: Ja ... eh, det sto jo mye om denne endringen i media. Var det noe du fulgte med på?
- Inf: Ja, og nei egentlig. Jeg fikk jo med meg det, men jeg var vel litt ... jeg var jo ... mest opptatt av om og når det skulle skje da. Jeg ville gjerne ha noe å forholde meg til, hvis du skjønner? Det var jo litt rotete.
- Int: Ja ...
- Inf: Ja.
- Int: Eh, religionsundervisning er jo ikke bare noe som snakkes om i Norge. I Europa er det jo også interesser for, eller ... jeg mener de interesserer seg for at religionsundervisning i hele Europa skal være, eller ... ikke skal være ekskluderende og prøve at den forhindrer ekstreme holdninger ved å gi råd. Er det noe du kjenner til? ... dette arbeidet?

- Inf: Eh, ikke at det blir gitt råd til oss på en måte, nei. Hvis det er det du mener ...?
- Int: Ja ...
- Inf: Nei. Bare at jeg vet at religionsundervisning er forskjellig fra land til land. Frankrike unngår jo det, og vi kjører hele pakka på en måte. Noen land har vel fortsatt kristendomsundervisning slik vi hadde også da ...
- Int: Ja. ... Men tror du at du ble påvirket av media når du planla det nye KRLE-faget?
- Inf: Ja, jeg planla det jo egentlig ikke da, det var jo teamet som bare laget en ny, eller forandra litt på hvor lange perioder vi hadde med kristendom i årsplanen. ... Men jeg tror ikke det. Ikke at jeg ble påvirka personlig på en måte, som jeg har dratt med meg inn i undervisningen. Nei.
- Int: Nei ... Men da tror jeg egentlig at jeg har dekket det oppgaven min spør om. Har du noe du vil tilføye?
- Inf: Nei, jeg tror ikke det. Jeg synes jo egentlig ikke endringene har ført til noe særlig som er annerledes enn før da. ... Bare at det ble litt mye usikkerhet i starten ... eller før vi fikk beskjed om at det skulle endres, helt sikkert, men da gikk det jo veldig fort.
- Int: Ja ... Da avslutter jeg her ...

