

Et ressursperspektiv på uenighet:

Analyse av kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder*

Av Øyvind Soltun Andreassen
og Camilla Stabel Jørgensen

I denne artikkelen analyserer vi kjerneelementet «Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder» for bedre å forstå hva som ligger i formuleringene det inneholder og hvilke nye utfordringer det stiller lærere overfor. Dataene som undersøkes, er muntlige utvekslinger om teksten i kjerneelementet mellom deltagere i et praksisfelleskap av KRLE-/RE-lærerutdannere, så vel som teksten i kjerneelementet og teksten i den utgående læreplanen. For å identifisere hva som er nytt, sammenlignes teksten i kjerneelementet med teksten i utgående læreplan. De muntlige utvekslingene analyseres for å forstå hvordan de som utdanner KRLE-lærere (som skal bruke læreplanen) tolker formuleringene i dette kjerneelementet. Vårt hovedfunn er at kjerneelementet introduserer et ressursperspektiv på uenighet. Vi diskuterer hvordan kjerneelementet beskriver kompleksitet, mangfold og uenighet, og hvordan kjerneelementet forventer at elever skal bruke kompleksitet, mangfold og uenighet som en ressurs i deres egen utvikling av kunnskap og forståelse i faget.

Nøkkelord: læreplananalyse, kjerneelement, utforsking, varierte metoder, epistemologisk bevissthet, ressursperspektiv på uenighet

ØYVIND SOLTUN ANDREASSEN (f. 1979), stipendiat i religions- og livssynsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Postboks 8900, Torgarden, 7491 Trondheim, oyvind.s.andreassen@ntnu.no

CAMILLA STABEL JØRGENSEN (f. 1974), professor i religions- og livssynsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, Postboks 8900, Torgarden, 7491 Trondheim, camilla.jorgensen@ntnu.no

INTRODUKSJON/INNLEDNING

I den nye læreplanen for Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), innført med Kunnskapsløftet 2020 (LK20), finner vi fem kjerneelement. Det andre i rekken har fått overskriften *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder* og har følgende ordlyd: *Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner*

og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.

Dette kjerneelementet stiller noen nye krav til undervisning og læringsaktiviteter i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne artikkelen vil vi analysere dette kjerneelementet¹, for å gi økt forståelse for hva formuleringene i kjerneelementet betyr og hva det representerer av nye utfordringer. Undersøkelsen vil dermed være relevant for alle som er involvert i eller har interesse for KRLE-faget. Det er også et formål med studien å bidra til kunnskapsgrunnet for arbeid med revisjon av innholdet i KRLE-lærerutdanningen (Universitets- og høyskolerådet 2018a og b) i lys av LK20².

I artikkelen undersøker vi følgende to forskningsspørsmål:

- Hva er nytt i kjerneelementet, sammenlignet med utgående planverk?
- Hva betyr formuleringene i kjerneelementet?

For å svare på det første spørsmålet, analyserer vi begrepsbruken i kjerneelementet, og sammenligner den med begrepsbruken i KRLE15 – den reviderte versjonen av LK06 som ble innført i 2015. Det andre spørsmålet utforskes hovedsakelig gjennom analyse av fokusgruppesamtaler med KRLE-lærerutdannere om kjerneelementet. Siden spørsmålene henger tett sammen, har vi likevel funnet det hensiktsmessig å trekke vekslers på analysen av hva som er nytt i analysen av hvordan formuleringene blir forstått, og vice versa.

I det følgende skal vi først gjøre rede for faglige og politiske diskurser knyttet til innføringen av kjerneelementet, og teoretiske perspektiv som danner grunnlag for drøfting av funnene vi gjør i analysene. Før vi presenterer funn, skal vi gå grundigere inn på materialet som undersøkes og metodene som benyttes. Presentasjon og drøfting av resultater vil struktureres etter kjerneelementets tre setninger, før artikkelen avslutter med en diskusjon av de nye didaktiske utfordringene som kjerneelementet representerer.

POLITISK BAKGRUNN OG TEORETISK RAMMEVERK

Det nye læreplanverkets offisielle navn er Kunnskapsløftet 2020 (LK20), en tittel som signaliserer at den hører tett sammen med det utgående læreplanverket, Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Sentralt i utviklingen av LK20 stod diskusjoner av hvilke kunnskaper og kompetanser som vil være viktige i framtidens skole (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Her omtales LK06 som i hovedsak vellykket, samtidig som

-
- 1 Der ikke annet er eksplisitt presisert, vil all videre bruk av kun begrepet «kjerneelementet» vise til kjerneelementet «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder».
 - 2 Selv om kjerneelementene er de samme for KRLE og RE har vi i denne undersøkelsen valgt å belyse kjerneelementet med fokus på grunnskolens KRLE-fag og lærerutdanning for arbeid i grunnskolens KRLE-fag. Undersøkelsen kan likevel være relevant for RE og RE-lærerutdanning i forbindelse med at den reviderte læreplanen etter fagfornyelsen (REL01-02 og REL02-02) innføres høsten 2022.

stofftrengsel og dermed mangel på *dybdeløring* identifiseres som store svakheter (NOU:2014, s. 9). LK20 fungerer dermed som en fornyelse av LK06, og økt dybdeløring er det sentrale målet med å innføre den. I tilknytning til LK20 har Utdanningsdirektoratet definert dybdeløring som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet 2019).

Målet om økt dybdeløring var bakgrunnen for ideen om kjerneelementer. I alle fag ble disse utviklet først, før videre arbeid med kompetansemål (Rasmussen, 2020). Hensikten med kjerneelementene var å signalisere hva dybdeløringen skulle rette seg mot i ulike fag. De skulle uttrykke fagenes bærende ideer, synliggjøre fagenes interne sammenhenger, hva som skulle prioriteres og nedprioriteres, og være utgangspunkt for fagenes progresjon i løpet av skoleløpet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 34). Evalueringer har vist at gruppene som utarbeidet formuleringene av kjerneelementene, rommet motstridende syn på hvilke ideer som skulle få status som bærende (Karseth et al., 2020, s.82–100).

KRLE-fagets mangfoldige basis i ulike fagdisipliner, perspektiver og metoder (Aukland, 2021), juridiske og politiske uenigheter om faget etter innføringen av *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* i 1997 (Eggen, 2021, Andreassen, 2016, s. 71–74, Skeie, 2015) samt fagets tematisering av (noen menneskers) grunnleggende ontologiske og epistemologiske antagelser (Freathy et al, 2017) gir samlet et bredt spekter av uenigheter som vi mener er viktige for å forstå og tolke kjerneelementet. I drøftingen av funnene fra analysen skal vi vise hvordan kjerneelementet inviterer til å gjøre disse faglige, pedagogiske og ontologiske uenighetene til en ressurs. Innledningsvis vil vi derfor bruke Hartmanns (2017) kategorisering av uenigheter og faglige spenninger slik de har kommet til uttrykk i «RE-research» i Norden, selv om vi avgrenser oss til norsk kontekst.

Hartmanns første kategori omfatter spenningen mellom teologi og religionsvitenskap. Denne henter sin energi fra religionsfagets historiske utvikling fra å være et fullt ut monokulturelt og luthersk konfesjonelt fag til å skulle være et ikke-konfesjonelt, pluralistisk og samlende fag. KRL-faget fra 1997 var hovedsakelig utviklet av teologer, og representerer det første forsøket på et slikt samlende fag. Religionsvitene har etter den tid spilt en stadig større rolle, både i å avdekke og påpeke mer og mindre skjulte konfesjonelle strukturer i de fagplanene som har blitt utarbeidet siden 1997, og i arbeid med å utvikle et fag med stadig færre slike strukturer (Skeie, 2017). Dette er et arbeid også teologer har vært sterkt involvert i, men det har like fullt vært spenninger mellom teologiske og religionsvitenskapelige tilnærminger til hvordan det samlende faget bør se ut. Spenningene

i denne kategorien har da dreid seg om hvilken fagdisiplin som bør ha (størst) definisjonsmakt over faget (Skeie, 2017), om hvorvidt religionsvitenskapelige tilnærminger nødvendigvis fører til nøytralitet og objektivitet (Brekke 2018) og hvorvidt teologiske tilnærminger nødvendigvis gir konfesjonell dreining (Freathy, 2018), om hva som er ideell vekting av innenfra- og utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019) og om hvilke ressurser som finnes i de to disiplinene til å virkeliggjøre slike innenfra- og utenfraperspektiv.

Den andre kategorien omfatter spenningen mellom de rene fagdisiplinene og lærerutdanning. En utbredt oppfatning er at lærerutdanning er en av formidlingskanalene for den kunnskapen som produseres av universiteter og som konsumeres av skoler (Skeie, 2015). Bengt-Ove Andreassen ser ut til å representere denne oppfatningen når han skriver at «[...] religionsvitenskapelig religionsdidaktikk baserer seg på prinsipper fra det akademiske studiet av religion og overfører disse til tenkning om religionsdidaktikk og religionsundervisning i skolen.» (Andreassen, 2016, s.59). Bildet kompliseres imidlertid av en felles-europeisk trend, nemlig at skolens religionsfag er i ferd med å etablere seg tydeligere som et eget akademisk felt, med sin egenproduserte forskningsbaserte kunnskapsbase (Skeie, 2020). Dermed har lærerutdanning også posisjonert seg som kunnskapsprodusent ved siden av, og delvis overlappende med, de mer tradisjonelle universitetsfagene, en posisjon som også inkluderer rollen som bindeledd mellom akademia og skole (Skeie, 2015). I tillegg kan også bildet av skolen som konsument av akademisk produsert kunnskap kompliseres og utfordres. Både Øystein Brekke (2018) og Geir Skeie (2015) peker på at skolekontekster har noen helt unike særtrekk sammenlignet med akademiske kontekster. Dette umuliggjør, ifølge Brekke og Skeie, et én-til-én-forhold mellom kunnskap som produseres i for eksempel religionsvitenskap, og de kunnskaper som trengs i skolen, og det bygger opp under bildet av lærerutdanning som langt på veg et selvstendig akademisk felt. Disse diskusjonene får også konsekvenser for spørsmål om i hvor stor grad skolefagene skal vitenskapeliggjøres, fordi de problematiserer både hvor denne vitenskapeligheten skal hentes fra og hvorvidt den er dekkende for skolens oppdrag.

Den tredje, og siste, kategorien omfatter spenningen mellom pedagogiske og fagdidaktiske perspektiver på faget. Forenklet kan man si at man med en pedagogisk tilnærming gjerne vil framheve fagets rolle i skolens allmenndanningsprosjekt og dermed er opptatt av at faget skal bidra til elevenes personlige utvikling. Med en fagdidaktisk tilnærming holder man imidlertid fram fagets kunnskapsinnhold som viktigst og er gjerne også kritisk til læringsaktiviteter som knyttes til personlig utvikling. Skeie (2015) omtaler posisjonene her som henholdsvis *studentorienterte* og *innholdsorienterte*. Den mye debatterte dikotomien mellom å lære om og av religioner og livssyn hører hjemme her. Der man med en religionspedagogisk tilnærming gjerne vil ønske seg begge deler, vil en didaktisk

tilnærming vanligvis innebære et rent fokus på å lære *om* religioner, mens læring *av* kun blir en mulig bieffekt i undervisningen (Andreassen, 2016, s. 58–59). Denne kategorien av spenninger overlapper med den første. Teologene som utarbeidet det første KRL-faget, omtalte i stor grad seg selv som religionspedagoger, mens de stadig mer toneangivende religionsviterne omtalte seg som religionsdidaktikere og kritiserte fagets vekt på personlig utvikling for å være en etterlevning fra det tidligere konfesjonelle kristendomsfaget (Andreassen, 2016, s. 58–59).

Alle disse tre kategoriene av faglige spenninger tematiserer spørsmål om *fagontologi*, altså spørsmål om hvilke perspektiv og virkelighetsforståelser som får (eller ikke får) status som gyldige og relevante for faget (Brekke, 2018). Religionsvitere og teologer har i Norge posisjonert seg mer og mindre eksplisitt i forhold til alle disse tre kategoriene av spenninger. Religionsviterne Andreassen (2016, s. 48–49), Wanda Alberts (2017) og Marie von der Lippe & Sissel Undheim (2017) tar til orde for at religionsvitenskap bør være religionsfagene eneste basisfaglige grunnlag. I 2020 fant Nils Hallvard Korsvoll (2020) at den nye læreplanens omstrukturering og begrepsapparat nettopp representerte en dreining mot en mer religionsvitenskapelig tilnærming til faget. Andre (Brekke 2018, Bernd Krupka 2017, Skeie 2017 og Knut Aukland 2021) argumenterer for at faget bør være åpent for en rekke ulike perspektiver og disipliner.³ Lars Laird Iversens begrep *uenighetsfelleskap* er relevant for det mangfoldet som denne siste gruppa åpner for. Begrepet viser til grupper som prøver å løse felles problemer og utfordringer, men som har forskjellige oppfatninger om hvordan man bør gå fram (Iversen, 2021). Iversen tar altså spenninger for gitt, og retter oppmerksomheten mot hvordan uenigheten best håndteres, med en grunnleggende åpning for et mangfold av perspektiver. I drøftingen av resultater fra analysene viser begrepet uenighetsfelleskap seg å være relevant, nettopp gjennom fokuset på hvordan uenigheter best håndteres og brukes som en ressurs.

I drøftingen av kjerneelementets promotering av uenigheter som en ressurs vil vi også trekke inn Auklands (2021) forslag om å fokusere på *hvordan* kunnskap om religioner og livssyn utvikles, i det minste som et tillegg til Grimmits (1987) skille mellom å lære *om* religioner vs å lære *av* religioner. Gjennom fokuset på hvordan kunnskap utvikles, kan Auklands forslag bidra til å fremme epistemologisk bevissthet hos elever. Det samme formålet har den dialogiske, kritiske og eklektisk utforskende tilnærmingen kalt RE-searchers (Freathy et al. 2017). Fordi vi oppfatter at denne tilnærmingen, i enda større grad enn Auklands forslag, er didaktisert, vil vi bringe den også inn i drøftingen av analysen av kjerneelementet.

Didaktiseringen omfatter fire karakterer, kalt RE-searchers, som personifiserer ulike akademiske tilnærminger til å få kunnskap om religioner og livssyn (Freathy, et al., 2017). Hver av karakterene har et verb koblet til navnet sitt, for å

3 Forfatterne har selv ulik faglig bakgrunn (Andreassen: teologi, Jørgensen: religionsvitenskap). Vi slutter oss til argumentasjonen om at faget berikes av ulike perspektiv.

peke på kjernen i det de driver med. Debate-it-all Derek utforsker ulike svar på store spørsmål kritisk og rasjonelt, Ask-it-all Ava gjennomfører empatiske intervju for å forstå religiøse menneskers bakgrunn, Have-a-go Hugo er opptatt av å oppnå forståelse gjennom å erfare eller leve seg inn i religiøse aktiviteter, mens See-the-story Suzie arbeider med egen og andres tolkning av fortellinger. Karakterene representerer og konkretiserer altså en del av uenighetene om religioner og livssyn, både om hva religioner og livssyn *er* og hvilke metoder som egner seg best til å utforske dem. Det inngår også i tilnærmingen at elever, i økende grad, kan være med å avgjøre hvilke(n) karakter(er) som passer best til å finne svar på ulike spørsmål, samt å etterpå kritisk evaluere karakterenes veier til kunnskap (Freathy, et al., 2017).

MATERIALE OG METODE

Den ene typen datamateriale som vi undersøker i denne artikkelen, er læreplanene: LK20 og KRLE15, den andre typen datamateriale er transkripsjoner av fokusgruppesamtaler med KRLE-lærerutdannere. Nedenfor presenteres datamateriale og metoder for analyse og tolkning innenfor hvert forskningsspørsmål, samt en kort redegjørelse for forholdet mellom de to analysearbeidene, før vi i neste seksjon beskriver resultatene av analysene.

Materiale og metode i undersøkelsen av hva som er nytt i kjerneelementet (Første forskningsspørsmål)

For å svare på spørsmålet om hva som er nytt i kjerneelementet, sammenlignet med KRLE15, har vi valgt å bruke de meningsbærende begrepene i kjerneelementet⁴ i en *summativ innholdsanalyse* av KRLE15. Vi utarbeidet også en liste med mulige synonymer til disse begrepene, slik at hver kategori bestod av begrep fra kjerneelementet og tilhørende synonymer.⁵ Summativ innholdsanalyse egner seg i analyser av hvordan begrepers betydning og bruk endres (i et sett dokumenter) over tid (Nelson & Woods Jr, 2011). I samsvar med prinsipper for denne analysemetoden (Hsieh & Shannon 2005) startet vi med å telle forekomsten av de meningsbærende begrepene fra kjerneelementet, i tillegg til synonymer, i KRLE15⁶. Til arbeidet benyttet vi tekstøk-funksjonen i Nvivo. For hvert treff vurderte vi om begrepet ble brukt på tilsvarende måter i KRLE15 som i kjerneelementet.

Treff på «refleksjon» (jf 2. setning i kjerneelementet: Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt.) måtte for eksempel være eksplisitt eller implisitt av kritisk art og eksplisitt eller implisitt handle om kilder, normer eller

4 Med «meningsbærende begreper» sikter vi til substantiv og verb som forteller hva elever skal arbeide med (innhold), hvordan (verb) og hva som er målet (substantiv). I presentasjonen av funn fra analysen er disse begrepene uthevet rett under deleoverskriftene til de tre setningene.

5 Liste over synonymer er vedlagt

6 Selv om «religioner» og «livssyn» er meningsbærende begreper, er de så hyppig forekommende og selvsagte i sammenhengen, at vi ikke har tallet forekomsten/vurdert bruken sammenlignet med bruken i LK2020.

definisjonsmakt for at «refleksjon» skulle ansees som en videreføring (eventuelt en delvis videreføring). Siden vi forventet at kjerneelementet i stor grad representerte nye utfordringer, valgte vi å vurdere og tolke treffene i retning sterkest mulig videreføring.

Siste steg i den summative innholdsanalysen innebar manuell lesing av formålsdelen i KRLE15, ettersom den hadde en funksjon som ligner på målsetningene med kjerneelementene. Her lette vi etter tekst som kunne uttrykke noe av det samme som kjerneelementet uttrykker, men formulert med andre ord og begreper. Vi var også oppmerksomme på et eventuelt fravær av slike formuleringer (Nelson & Woods Jr, 2011). Hensikten med denne delen av analysen var å redusere avhengigheten av søkeordene fra kjerneelementet i vår utforsking av KRLE15. Siden målet med innholdsanalysen var å finne ut hva de meningsbærende begrepene representerer av nytt innhold, hadde vi begrepene med oss i den manuelle lesningen.

Materiale og metode i undersøkelsen av formuleringenes betydning (Andre forskningsspørsmål)

Det andre forskningsspørsmålet etterspør betydningen av formuleringene i kjerneelementet. For å forankre dette tolkningsarbeidet i et praksisfelleskap med betydning for praksis i faget, inviterte vi KRLE-lærerutdannere fra alle landets KRLE-lærerutdanninger til fokusgruppesamtaler om kjerneelementet. Formuleringene i kjerneelementet inngår dermed i datamaterialet, men selve analysearbeidet har rettet seg mot samtaledeltagernes forståelse av det, slik den kommer til uttrykk i samtalen. Vi sendte invitasjon til kontaktpersoner ved alle landets KRLE-lærerutdanninger, med oppfordring om å sende videre til kolleger ved sine respektive institusjoner. Tolv KRLE-lærerutdannere deltok i til sammen tre fokusgruppesamtaler. Samtalene ble ledet av Andreassen, og Jørgensen var deltager i den ene. Vi fikk bare gjort opptak av to av samtalenene⁷, og det er bare de to samtalenene vi har opptak av, som utgjør materialet.

Før samtalen ble gjennomført, fikk deltagerne tilsendt en samtaleguide som var strukturert etter kjerneelementets tre setninger. Guiden inneholdt åpne spørsmål, der deltagerne ble oppfordret til å si hva de tenkte om hver enkelt setning, og i tillegg noen spørsmål som var spisset mot enkeltbegreper eller mot våre tolkningsforslag (samtaleguiden er vedlagt). Andreassens rolle i samtalen handlet om å styre ordet, sørge for framdrift og å stille oppfølgingsspørsmål, men han deltok også i samtalen med enkelte egne innlegg. Samtalene foregikk digitalt, over Teams, og det lå derfor godt til rette for opptak. Opptakene ble satt i gang etter at tillatelse var gitt muntlig i møtet, og tillatelsen ble deretter gjentatt på opptaket. Opptakene ble lastet opp i Nvivo, der samtalen ble transkribert.

⁷ Også den tredje samtalen ble forsøkt tatt opp, men teknikken sviktet. Selv om de tre samtalenene var innom litt ulike tema, var det, for samtaleleder, ikke noe ved denne tredje samtalen som stakk seg ut sammenlignet med de andre to.

For at deltageres bidrag skulle få prege analysene i størst mulig grad, og dermed styrke forankringen i praksisfellesskapet, ble Aksel Tjoras (2019) stegvisdeduktive induksjon (SDI) benyttet. Hensikten var å gjøre den første fasen av analysearbeidet så empirinær og induktiv som mulig (Tjora, 2019, s.37). I tråd med metodens prinsipper gjennomførte vi en empirinær og ikke-kategoriserende koding av all transkribert tekst. Deretter opprettet vi kategorier basert på tematisk likhet mellom kodene. Alle kategoriene kunne plasseres under én av kjerneelementets tre setninger. Dermed fant vi det hensiktsmessig å presentere funn fra dette analysearbeidet i tett sammenheng med funn fra analysene av hva som er nytt i kjerneelementet.

Forholdet mellom analysearbeidene

I det analytiske arbeidet har det foregått en stadig bevegelse mellom de to typene datamateriale. Vi startet med en innledende innholdsanalyse av de to læreplantekstene, som deretter preget forberedelsene til og gjennomføringen av fokusgruppesamtalene. I etterkant av analysene av samtalene gjennomførte vi den fullstendige innholdsanalysen, som vi igjen brukte som impuls til å gjennomgå og nytolke analysene av fokusgruppesamtalene. De to analysearbeidene har dermed grepet inn i og påvirket hverandre. Før gjennomføringen av samtalene, analysen av dem og analysen av læreplanene hadde vi en forforståelse av at kjerneelementet handlet om å fremme elevenes metabevisthet om hvordan kunnskap i faget ble produsert.

Presentasjon av resultater

Hovedfunnet i våre analyser av materialet er at kjerneelementet introduserer et ressursperspektiv på uenighet. I denne delen vil vi vise hvordan dette ressursperspektivet springer ut fra kjerneelementets tredje setning, men også gir mening til de to første, når det først er etablert. Presentasjonen går derfor først inn på siste setning i kjerneelementet, deretter den midterste, og så blir resultatene knyttet til den første setningen presentert sist. For hver av kjerneelementets setninger vil vi presentere hva som er og ikke er nytt med hver setning, og hvordan tolkningsfellesskapet av lærerutdannere forstår setningenes betydning. Ressursperspektivet på uenighet rammer inn presentasjonene, men vi vil også vise fram alternative tolkninger.

Resultat av innholdsanalysen av kjerneelementets tredje setning:

Kjennskap til ulike **syn**⁸ på og **definisjoner** av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å **forstå og håndtere mangfold**

8 Begrepene vi har brukt til å søke i KRLE15 med, er uthevet. Det gjelder også for de to neste setningene.

Hva er nytt?

Ved første øyekast framstår denne tredje setningen som den med lavest nyhetsverdi, noe som på flere måter ble bekreftet av vår innholdsanalyse. Sammenlignet med de andre setningene, gav begrepene herfra klart flest relevante treff da vi søkte med dem i KRLE15. Begrepet mangfold har de fleste treffene, hele 11, og søk på begrepene ulik* og forskjell* fikk fram ytterligere 12. I tillegg framstod religiøst og livssynsmessig mangfold som det sentrale underliggende premisset for faget gjennom hele formålsdelen i KRLE15. «Religiøst mangfold» stod også som egen deloverskrift under kompetansemålene etter 10. trinn, med seks kompetansemål som handlet om hvordan mangfoldet skulle tematiseres og arbeides med. Kjerneelementets tredje setning gjør dermed ikke mangfold til noe mer sentralt enn det som allerede var tilfelle i KRLE15. Det som imidlertid i stor grad er nytt, er hva som skal stimulere til mangfoldskompetanse. I KRLE15 var det *kunnskap om ulike religioner og livssyn* som var nøkkelen, mens kjerneelementet spisser eller vrir fokuset mot *kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn*. Dette ekstra leddet gir ulike former for uenigheter om religioner og livssyn en mer framskutt posisjon, og nettopp uenighetene skal brukes som ressurs eller verktøy for utvikling av elevenes forståelse for og håndtering av mangfold. Det fantes riktignok ansatser til et slikt ressursperspektiv også i KRLE 15. Ett eksempel er at det å «uttrykke synspunkter på religion og livssyn» inngår i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten skrivning i denne planen, og at skriveprosessen skulle klargjøre tanker og argumenter. Dette kan forstås som uttrykk for et ressursperspektiv på uenighet, riktignok under forutsetning av at elevenes skrevne synspunkter fikk møte hverandre. Et annet eksempel er fokuset på at faget skulle være «en møteplass for elever med ulik bakgrunn», som så skulle utvikle evne til dialog og respekt for forskjeller. Selv forstår vi dette som et uttrykk for at dialog og respekt skulle brukes som verktøy i møte med et antatt problematisk og vanskelig elevmangfold, men det virker også rimelig å tolke det slik at elevmangfoldet skulle brukes som ressurs for utvikling av ferdighetene dialog og respekt. Vår påstand er derfor ikke at dette ressursperspektivet på uenighet er fullstendig nytt, men at det som før var en mulighet, nå har blitt en eksplisitt del av læreplanen.

Hva betyr formuleringene? (Andre forskningsspørsmål)

I fokusgruppesamtalene handlet ytringer om tredje setning i kjerneelementet om sammenhengen mellom kunnskap/kjennskap og det å forstå og håndtere mangfold. Det nye setningsleddet «kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn» var nesten ikke synlig i de delene av samtalene som handlet om denne setningen. I stedet ble kjennskap til religions- og livssynskunnskap tematisert, som i disse eksemplene, ett fra hver samtale:

«... det ligger en antagelse her om at religionskunnskap og livssynskunnskap [...] gjør at man får mangfoldskompetanse.»

«Når jeg leser det nå, så tenker jeg at her er det ganske sånn ryddig. En ganske kognitiv del: ha kunnskap om dette. Og så er det en helt sikkert utrolig mye mer messy del, med liksom håndtere mangfoldet.»

Selv om vi hadde inkludert spørsmål om «syn» og «definisjoner» i samtaleguiden, skled altså samtalene over i den mer velkjente broen mellom kunnskap og mangfoldskompetanse. Da vi oppdaget dette, ble vi også oppmerksomme på det nye setningsleddets nyhetsverdi, noe som var viktig for konseptualiseringen av ressursperspektivet på uenighet.

En annen diskusjon handlet om valget av begrepet kjennskap i stedet for kunnskap. Der flere i samtalen uttrykte en forståelse av kjennskap som mer overflattisk enn kunnskap, var det én som tolket kjennskapsbegrepet helt motsatt, at det impliserer at man går tettere på og også inkluderer erfaring og opplevelse. Denne tolkningen ble svært godt mottatt i gruppen. Hele denne diskusjonen var gjennomsyret av (feil-)forståelsen av at kjennskapet skulle handle om religioner og livssyn og ikke syn på og definisjoner av religioner og livssyn, og inngår dermed i det vi tolker som en bekreftelse på at kjerneelementets ressursperspektiv på uenighet er noe nytt.

Samtalene inneholdt også noen utsagn om ulike syn og definisjoner som ressurs for å forstå og håndtere mangfold. Én deltager var opptatt av at man kan bruke funksjonelle definisjoner fra for eksempel religions sosiologi og religionspsykologi til å skape økt forståelse for at religion i ulike grader kan møte menneskers behov for *«trygghet og mening og tilhørighet og så videre»*. En annen holdt fram levd religion som viktig tilnærming for å få fram mangfoldet på individnivå. I den andre samtalen ble det diskutert hvilke disiplin fag som trengs i faget. Det kom fram en enighet om at både religionsvitenskap og teologi er svært mangfoldige og at de bruker mange av de samme forskningsmetodene. Én deltager argumenterte for at ved å inkludere også andre disipliner, for eksempel politisk filosofi, kunne man på en grundigere måte behandle spørsmål som er viktige for mangfoldskompetanse, for eksempel håndhilsning i skolen og spørsmål om hvem som bør få statsstøtte.

I den ene samtalen oppstod det en diskusjon om hvor grensene bør gå for hva man skal tolerere av ulike syn i klasserommet. I den forbindelse dukket begrepet uenighetsfellesskap opp. Begrepet ble introdusert som viktig for å si noe om hvordan elever og lærere kan gripe tak i mangfoldet i klasserommet, og ble starten på en diskusjon av hvilke verdier som trengs i et uenighetsfellesskap og hvilke holdninger som eventuelt må ekskluderes. I samme samtale reagerte to av deltagerne negativt på bruken av verbet «håndtere» i forbindelse med mangfold. Begrunnelsen var at det gjør mangfoldet til noe som implisitt er problematisk; noe som har oppstått «der ute» og som eleven så skal lære å håndtere, i stedet for å lære å være en del av det mangfoldet. Dette er noe ganske annet enn å se på

uenigheter som ressurs, noe som viser at kjerneelementets ulike formuleringer kan trekke i litt ulike retninger.

Med det som forbehold, ser vi like fullt at kjerneelementets tredje setning inneholder et nytt setningsledd som får fram et ressursperspektiv på uenighet, der kjennskap til ulike syn og definisjoner skal lede til forståelse for og håndtering av mangfold. Nå skal vi se på hvordan dette perspektivet også gjør seg gjeldende i kjerneelementets andre setning.

Andre setning

[Elevenes] **forståelse** av religioner og livssyn **utdypes** og **utfordres** gjennom **analyse** av og **kritisk refleksjon** over **kilder, normer og definisjonsmakt**

Hva er nytt? (Første forsknings spørsmål)

I motsetning til begrepene hentet fra kjerneelementets tredje setning, gav begrepene fra andre setning få treff i KRLE15. Forståelse ble ikke eksplisitt koblet til utdyping eller utfordring i det hele tatt i KRLE15, men sammenhengen mellom disse begrepene var likevel implisitt til stede i formålsdelen gjennom at faget skulle «*bidra til ny innsikt*» og «*gi rom for undring og refleksjon*». Vi anser også utdyping og utfordring av elevers forståelse som nær selvsagte aspekter ved alle læreplaner. Videre gav søk på 'kilder' og synonymet 'grunnlag' fem relevante treff, der ett av dem handler om kildekritisk bevissthet, mens de fire andre handler om ulike kilder til tro, moral, livstolkning og kultur. 'Normer' og 'definisjonsmakt' gav ingen treff, heller ikke på aktuelle synonymer, men de dukket likevel implisitt opp gjennom søk på 'refleksjon' og de potensielt synonyme begrepene 'drøfte' og 'diskutere'. Her fant vi sju formuleringer som i ulik grad kan forstås som invitasjoner til kritisk arbeid med kilder, normer og/eller definisjonsmakt. Disse sju eksemplene fra KRLE15 er dermed spesielt interessante, fordi de i større og mindre grad tilsvarer sammenhengene mellom begrepene i kjerneelementets andre setning. Søk på 'analyse' gav to treff: et som tematiserer etisk analyse og et som handler om analytisk tilnærming til fortellinger og fagstoff.

I denne delen av innholdsanalysen var det spesielt viktig med synonym søk, manuell lesing og fokus på det implisitte for å oppdage relevante formuleringer og sammenhenger. KRLE15 gav muligheter for å arbeide kritisk med kilder, normer og definisjonsmakt, mens kjerneelementet gjør denne formen for læringsarbeid eksplisitt og nødvendig. Vi forstår dermed innholdet i kjerneelementets andre setning som i stor grad nytt, sammenlignet med KRLE15. Ressursperspektivet på uenigheter er sterkt til stede, også i denne setningen. Et mangfold av kilder, normer og definisjonsmakt konkurrerer om innflytelse over elevenes forståelse av religioner og livssyn. Gjennom analyse av og kritisk refleksjon over disse uenighetene, skal de brukes som en ressurs for å utdype og utfordre elevenes forståelse.

Hva betyr formuleringene? (Andre forskningsspørsmål)

Som tidligere beskrevet, inneholdt samtaleguiden ett generelt og ett mer spesifikt spørsmål til hver av kjerneelementets setninger. Til samtale om den andre setningen dreide det spesifikke spørsmålet seg om hvem eller hva det maktkritiske blikket skal rettes mot, fordi vi gjennom våre innledende innholdsanalyser utviklet en forståelse av at «maktkritisk blikk» kan favne det kritiske arbeidet med både kilder, normer og definisjonsmakt. Alle samtaledeltagerne uttrykte lignende forståelser, og begge samtalehandlet nesten utelukkende om hvilke stemmer, posisjoner eller representasjoner som kan ha makt over faget og over elevers og studenters forståelse av religioner og livssyn. Én av deltagerne uttalte at «*maktkritikk må jo rettes mot alle instanser med makt*», et utsagn vi tolker som representativt for alle deltagerens syn. I begge samtalehandlet det største interesse for å snakke om det tattforgitte og selvsagte, altså umarkert og skjult makt, men samtalehandlet seg ikke til det. Til sammen kunne vi identifisere 14 potensielle maktaktører eller maktinstanser i datamaterialet (tabell 1). Vi har valgt å presentere dem med begreper hentet fra materialet, altså slik de er omtalt av samtaledeltagerne selv, mens kategoriseringen etter kontekster er gjort av oss i etterkant. At lærere i skolen ikke ble nevnt, er bemerkelsesverdig, men vi finner det ikke i materialet. Flere av begrepene ble vurdert for flere kategorier, men ble likevel plassert i kun én, basert på vurdering av hvordan de ble benyttet i materialet. «Livssynsbegrepet» ble omtrent like mye omtalt i forbindelse med akademia og religioner/livssyn som kontekst, og står dermed oppført begge steder.

Tabell 1: 14 aktører og / eller instanser med potensiell makt over faget og over elevers og studenters forståelse av religioner og livssyn. Kategorisert etter kontekst.

Skole	Akademia	Samfunn	Religioner/livssyn
Lærebøker Eleven selv	Akademiske forståelser Levd religion Lærerutdannere /forelesere [Forståelser av] livssynsbegrepet	Majoritets-/minoritets-perspektiver Sekularistisk norm Media Myndighetene Sosiale medier	Innenfraperspektiv-aktører Religiøse tekster [Forståelser av] livssynsbegrepet

Alle disse maktaktørene/-instansene representerer ulike uenige stemmer som opererer i ulike kontekster, men like fullt søker innflytelse over elevenes forståelse av religioner og livssyn. Kjerneelementets andre setning oppfordrer til bevisstgjøring om dem, og analyse av og kritisk refleksjon over hvordan de utøver påvirkning, gjøres til en sentral ressurs for læringsarbeidet.

Første setning

Elevene skal **undersøke** og **utforske** kristendom og andre religioner og livssyn som **sammensatte fenomener** gjennom bruk av **varierte metoder**

Hva er nytt i kjerneelementet? (Første forskningsspørsmål)
Våre sammenligninger mellom kjerneelementets første setning og KRLE15 viste at det bare var «å utforske» (tre treff) som gav direkte treff i KRLE15. Synonymet ‘finn*’ gav imidlertid ytterligere seks formuleringer som tematiserte undersøkende og/eller utforskende læring; et eksempel på at det undersøkende og utforskende kan sies å ligge implisitt i kompetansemålenes ulike verb. Dermed anser vi både å undersøke og å utforske som (bare) delvis nye begreper. Det samme gjelder for ‘varierte metoder’. Selv om metodebegrepet ikke ble brukt i KRLE15, kan uttrykksformen ‘varierte arbeidsmåter’ likevel sies å tematisere noe av det samme. I tillegg vurderer vi det som relevant at samtale, dialog, fortelling og utgreiing ble presentert som midler til undring, refleksjon og argumentasjon. Et interessant poeng her er også at KRLE15 kombinerte oppfordringen til bruk av varierte og engasjerende arbeidsmåter med en eksplisitt oppfordring til varsomhet. Dette balanserende korrektivet til metodevariasjon er ikke videreført i ny læreplan. Vi lurer på om dette kan forklares med det nye ressursperspektivet på uenighet; blir varsomhet mindre viktig når uenighet er en ressurs? Når det gjelder «sammensatte fenomener», fant vi ikke det i KRLE15, verken eksplisitt eller implisitt. Planen var riktig nok tydelig på mangfoldet mellom og internt i religioner og livssyn, men vi mener at dette helt nye begrepet representerer en ny måte å forstå eller forholde seg til mangfoldet på som i større grad inkluderer kamp og uenighet.

I kjerneelementets første setning er det altså helt nytt at det faget tematiserer – kristendom og andre religioner og livssyn – omtales som sammensatte fenomener (ikke fenomener med indre mangfold). Det er også nytt at begrepet ‘metoder’ benyttes, og at oppfordringen om varsomhet ikke er videreført. Setningen legger altså opp til at ulike metoder, som potensielt kan gi motstridende resultater, skal brukes i utforskning og undersøkelse av fagets sammensatte innhold. Kjerneelementets første setning bygger altså også opp under ressursperspektivet på uenighet.

Hva betyr formuleringene? (Andre forskningsspørsmål)
Innholdet i samtalene om kjerneelementets første setning spriker mer enn innholdet i samtalene om de andre to setningene. Vi mener at ressursperspektivet på uenighet kaster lys over alle de betydningsbærende begrepene i setningen, men samtalene synliggjør også flere andre tolkningsrammer. For å tydeligere få fram dette mangfoldet av tema og tolkninger, inkludert ressursperspektivet på uenighet, har vi valgt å bruke setningens meningsbærende begreper som underoverskrifter.

«Sammensatte fenomener»

I delene av samtalene som handlet om religion og livssyn som sammensatte fenomener, fant vi ressursperspektivet kun implisitt til stede. Ett eksempel på det er den tradisjonelle forståelsen av mangfold som berikende, som gjennomgående lå til

grunn for samtalene. Blant annet ble det pekt på mangfoldet av religiøse uttrykk, som alle kan gjøres til gjenstand for undersøkelser og utforsking, opplevelse og innlevelse, men at mangelen på helhetlige, systematiske beskrivelser av livssyn nok vil oppleves utfordrende for mange. Et annet eksempel er at beskrivelsen av religioner og livssyn som sammensatte fenomener ble oppfattet å utfordre verdensreligionmodellen, der religioner framstilles som ryddige «*enheter med skall rundt*», som en av deltagerne uttrykte det, og som en invitasjon til å undersøke og utforske – ikke videreformidle fastlagte kunnskaper.

I den ene samtalen luftet Andreassen muligheten for at begrepet «sammensatte fenomener» skal sees på som et nytt syn på hva religion er, ontologisk sett:

«Jeg tror det er [...] riktig å si at dette kjerneelementet er en blanding av ontologi og epistemologi, at det er en ny ... et nytt syn på hva religion er, der en beveger seg vekk fra verdensreligionparadigmet, der det statiske rår, og inn i noe mer dynamisk. Religion er fragmentert og en krangler om hva det er og ... og når religion ER sånn, ontologisk sett, så trenger en også å tenke nytt om hvordan man skal lære om dem.»

To av deltagerne reagerte ganske markant negativt på dette tolkningsforslaget til Andreassen. De var samstemte i sin kritikk av det de oppfattet som et rendyrket utenfraperspektiv på religion. Følgende sitat er representativt og formidler kjernen i deres kritikk:

«... jeg tenker det at hvis ... vi snakker litt om hvem som har maktdefinisjonene her også ... eller definisjonsmakt. Og det er klart at hvis akademia skal få definisjonsmakten, eller skolen som helhet skal få definisjonsmakten på hva religion ER, da kan det også bli farlig. Så de innenfraperspektivene ifra de som faktisk er fra de religiøse samfunnene eller forskjellige trosretningene ... og religionene. De får på en måte ha definisjonsmakt på hva deres religion står for.»

«Undersøke og utforske»

I begge samtalene ble det trukket fram at det å undersøke og utforske setter den aktive, deltagende eleven i sentrum for læringen. Begrepet *kunnskaping* dukket her opp, for å beskrive elevene som aktive i kunnskapsproduksjonen. To av samtaledeltagerne så på begrepene som en invitasjon til å gjøre undervisningen mer opplevelsesbasert og sanselig, at «*elever får muligheten til å få noen smakebiter av religion, selvfølgelig uten at det grenser mot forkynnelse på noe vis.*» Én av dem uttrykte håp om at faget gjennom det utforskende kan «*nærme seg det mer holdningsdannende som det egentlig er ment til å være.*» Som en del av fokuset på opplevelsesbasert læring ble konseptet «levd religion» trukket fram som en ramme for arbeid med dette. Videre handlet en betydelig del av den ene samtalen om utfordringene ved å vurdere utforskende prosesser. Én deltager uttrykte bekymring for at vurderingskravet ville føre til detaljstyring av elevenes utforsking, mens en annen framholdt at utforskingen kan eksponeres for vurdering gjennom å gi elevene avgrensede spørsmål og tilgang på kilder og objekter som gjør at de kan utforskes og spørsmålene besvares. I den andre samtalen tolker en deltager undersøkende

og utforskende læring som en oversettelse av «enquiry based learning», men dette innspillet blir ikke fulgt opp videre i samtalen.

Ressursperspektivet på uenighet var ikke så synlig i disse delene av samtalen, men vi mener at bildet av den aktivt undersøkende og utforskende eleven like fullt passer godt inn der uenighet skal brukes som ressurs og elever skal utvikle evne til kritisk vurdering av ulike veier til kunnskap.

«Varierte metoder»

I begge fokusgruppesamtalene om denne første setningen kom det fram en samstemt enighet om at bruken av metodebegrepet sikter til både vitenskapelige metoder og arbeidsmåter som er aktuelle i undervisning. Følgende sitat er i så måte representativt:

«... disse metodene kan man enten dra i retning av elevaktive arbeidsmåter, [...] hvis vi ser på KRLE-dokumentene bakover i tid, så ville det være en naturlig tolkning. [...] Samtidig, hvis man leser den opp mot fagfornyelsen og Ludvigsenutvalget, så er jo de opptatt av den broen, altså [...] metoder mer i form av vitenskapelige metoder.»

I kjølvannet av enigheten om dette gikk denne samtalen videre til å handle om hvordan vitenskapelige metoder kan didaktiseres, og behovet for bruk av både innenfra- og utenfraperspektiv. Også her ble *kunnskaping* trukket fram som relevant begrep, både i forbindelse med vitenskapelige metoder og praksisnære arbeidsmåter. I tilknytning til vitenskapelige metoder var deltagerne også inne på forskjeller og likheter mellom lærerstudenter og elever. I den andre samtalen kom dette til uttrykk i form av bekymring over kombinasjonen av metodevariasjon og utforskende læring i et timeknapt fag, og utfordringer dette vil skape for lærere og svake elever. I forlengelsen av dette ble det pekt på behovet for at skolene lager planer for hvordan bruken av ulike metoder skal spres gjennom skoleløpet, og at fokus på metoder og reduksjon av kompetansemål innebærer en risiko for større forskjeller mellom elevgrupper når det gjelder hvilket innhold de jobber med.

I samtalen om 'varierte metoder' kom ressursperspektivet på uenighet fram gjennom oppmerksomhet om mangfoldet av metoder og de faglige uenighetene det gjenspeiler.

Oppsummering og klargjøring av funn

Det vi ønsket å finne svar på i denne artikkelen, var hva som er nytt i kjerneelementet og hva formuleringene i kjerneelementet betyr. Nedenfor oppsummerer vi vårt hovedfunn i materialet, nemlig at kjerneelementet representerer et *ressursperspektiv på uenighet som kun i begrenset grad er til stede i KRLE15*. Vi skal også skille mellom en *deskriptiv* og en *operativ* del av ressursperspektivet, for å tydeliggjøre forskjellen mellom hvordan kompleksitet, mangfold og uenighet omtales i kjerneelementet (deskriptiv del), og beskrivelser av hvordan elevene skal *bruke* kompleksitet, mangfold og uenighet *som ressurs* for å utvikle kunnskap og forståelse (operativ del).

I første setning kan den deskriptive delen av ressursperspektivet på uenighet utledes fra formuleringen «sammensatte fenomener». Formuleringen gjør kompleksiteten til noe grunnleggende ved religion og livssyn, med utallige små (ut)forskbare biter som det trengs et bredt spekter av metoder for å utvikle kunnskap om og forståelse for. Metodevariasjonen – som tilhører den operative delen av ressursperspektivet – følger dermed som en konsekvens av kompleksiteten i «sammensatte fenomener».⁹

I andre setning ligger den deskriptive delen innbakt i det vellet av uenige og potensielt maktsøkende stemmer som skjuler seg bak begrepene «kilder», «normer» og «definisjonsmakt». Den operative delen handler om å analysere og reflektere kritisk over disse, slik at ulike former for makt kan avdekkes og forståelsen av religioner og livssyn utdypes og utfordres.

I tredje setning omtales uenighet og mangfold deskriptivt gjennom begrepet mangfold og gjennom begrepsparet «syn på» og «definisjoner av». Den operative delen kommer til syne gjennom at elevene skal kjenne til disse ulike synene på og definisjonene av religioner og livssyn, og at denne kjennskapen er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.

Tabell 2: Ressursperspektivet på uenighet – deskriptiv og operativ del i kjerneelementet

Deskriptiv del	Operativ del
Religioner og livssyn som sammensatte fenomener	Undersøke og utforske med varierte metoder
Kilder, normer og definisjonsmakt	Analysere og reflektere kritisk
Syn på og definisjoner av religioner og livssyn	Kjenne til

Samtlige av kjerneelementets mer og mindre nye formuleringer kan inkluderes i enten den deskriptive eller operative delen av ressursperspektivet på uenighet (tabell 2). Slik ser vi at dette ressursperspektivet til sammen kan favne og gi mening til alt som er nytt i kjerneelementet. Dermed anser vi første forskningsspørsmål som besvart. Vi har også begynt å svare på hva kjerneelementet betyr, gjennom å knytte de sentrale begrepene i kjerneelementet til ressursperspektivet. For å utdype dette svaret, vil vi først diskutere ressursperspektivet opp mot Iversens uenighetsfellesskap. Deretter vil vi drøfte hvordan ulike former for uenighet kan forstås og brukes som ressurser i faget, Drøftingene vil foregå i tett dialog med Auklands forslag til didaktisering av *hvordan* elever lærer om religioner og livssyn. Avslutningsvis vil vi kort presentere RE-searchers som en mulig didaktisk ressurs for realisering av den operative delen av ressursperspektivet på uenighet i klasserommet.

⁹ Vi mener at metodevariasjon også handler om elevaktiv, variert undervisning, samt bruk av utforskende metoder inspirert av vitenskapelige metoder i skolen.

DRØFTING AV HOVEDFUNN: RESSURSPERSPEKTIVET PÅ UENIGHET Uenighetsfellesskap

De uenighetene kjerneelementet løfter fram, gjør begrepet uenighetsfellesskap relevant for KRLE-klasserommet (Iversen, 2014). Kjerneelementet etablerer og beskriver KRLE-klasserommet som et fellesskap med store uenigheter (deskriptiv del av ressursperspektivet) og flere felles utfordringer som skal løses (operativ del av ressursperspektivet). Måten uenighetene i kjerneelementet beskrives på, skiller seg fra Iversens begrepsbruk på ett punkt, nemlig at de tar utgangspunkt i faglige uenigheter og livssynstradisjoners uenighet, og ikke elevenes. Elevenes uenigheter vil imidlertid henge tett sammen med de faglige og livssynsbaserte, og de vil aktiveres gjennom arbeidet med fagstoffet. Dermed inkluderer vi både uenighetene i fagstoffet og uenighetene mellom elevene når vi hevder at kjerneelementet fordrer en forståelse av KRLE-klasserommet som uenighetsfellesskap.

Iversen (2014, s. 64) hevder at fellesskap alltid rommer uenigheter, og at krav om felles verdier i samfunn og skole tilslører dette og skaper unødige kløfter mellom mennesker og grupper. Vi tolker ressursperspektivet på uenighet som sammenfallende med Iversens syn og som et uttrykk for en bevegelse bort fra retorikken om felles verdier. Spørsmål om hva som ikke kan tolereres i et uenighetsfellesskap, vil likevel dukke opp, slik det gjorde i en av fokusgruppesamtalene:

«... jeg tenker på han Lars L Iversen og hans begrep uenighetsfellesskap, og, jeg har veldig sans for det han gjør. Han kritiserer læreplantradisjonene som legger vekt på felles verdier [...]. Men samtidig så ender Iversen opp med at noe må en være enig om, og det har å gjøre med blant annet dette ... altså å håndtere. [...] det er noe der som jeg tenker ikke er løst enda.»

Videre i samtalen var det flere som deltok med innlegg der de uttalte seg positivt om Iversens begrep, men samtidig holdt fram at det kreves enighet om noe helt fundamentalt – spilleregler – for at uenighetsfellesskapet skal fungere. Iversen ønsker imidlertid å styre unna abstrakte diskusjoner om hva medlemmene må være enig i for å kunne være en del av uenighetsfellesskapet. I stedet rettes fokuset mot hva individet kan gjøre for å forbedre uenighetsfellesskapet, og hvordan man handler i møte med utfordrende uenighet eller krenkende atferd (Iversen, 2014, s. 90–94).¹⁰

Akademiske uenighetsfellesskap

Vi har så langt avklart at vi inkluderer både elevenes og fagets uenigheter når vi hevder at kjerneelementet etablerer KRLE-klasserommet som et uenighetsfellesskap. Siden en betydelig del av fagets uenigheter kan ledes tilbake til ulike varianter av akademiske uenigheter, er disiplinlagene også implisitt en del av dette

¹⁰ I tillegg er det relevant her å trekke fram at det å ta avstand til retorikken om felles verdier ikke innebærer en avstandtagen til skolens verdigrunnlag eller til betydningen av verdier i skolen, men til det å bruke verdier som fundament for identitetsbygging (Iversen, 2014, s. 64).

uenighetsfellesskapet. Auklands (2021) konseptualisering av hvordan man kan få kunnskap om religioner og livssyn, tematiserer noe av dette. Et uttalt mål for Aukland er å bruke denne konseptualiseringen til å «destabilisere koordinatene» (Aukland, 2021) i debatten om hvorvidt elevene skal lære om eller fra religion. Videre vil han «vise hvordan basisfaglige spenninger og metodologi kan brukes som en ressurs i faget» (Aukland, 2021), som en del av det å lære hvordan man får kunnskap om religioner og livssyn. Han markerer også helt eksplisitt støtte til det å inkludere et bredt mangfold av disiplinlag, og at slike valg «må begrunnes ut fra hvilke formål vi ønsker å oppnå» (Aukland, 2021). Med en blanding av vårt og Iversens vokabular, kan vi si at Aukland med dette argumenterer for et ressursperspektiv på uenighet der disiplinlagene sees som uenighetsfellesskap, der det disiplinlaglige fellesskapet bruker sine konflikter som en ressurs for skolefaget og der konfliktene er med på å skape fagets identitet. En slik tilnærming kan temme fagets tre spenninger¹¹, og bidra til å få dem inn på et (enda) mer konstruktivt spor.

En konfliktlinje i faget mellom akademiske perspektiver og innenfra-aktørens perspektiver på religioner og livssyn ble synlig i fokusgruppesamtalene, gjennom protestene på Andreassens forslag om at «sammensatte fenomener» skulle forstås som et ontologisk utgangspunkt for faget. Disse dreide seg om, slik vi oppfatter dem, at det å forstå det sammensatte som fagets ontologiske utgangspunkt ville være en akademisk konstruksjon der religionenes selvforståelse ikke tas på alvor. Vi tolker reaksjonene som skepsis til at et fag som skal fremme forståelse for en bredde av religioner og livssyn, skal operere med ontologiske utgangspunkt i det hele tatt.

Der og da oppfattet ikke Andreassen at samtaledeltagernes protester svarte på det han hadde prøvd å formidle, men reaksjonene førte likevel til at vi gransket tolkningsforslaget kritisk. Et problem med Andreassens tolkningsforslag var at bruken av ontologibegrepet var upresis og dermed la til rette for å tolke «ontologisk utgangspunkt» som «et sted alle må starte fra» i sin utvikling av kunnskap om religioner og livssyn; altså som et hegemonisk perspektiv. Tolkningsforslaget og deltagerens reaksjoner berører to beslektede, men likevel distinkte spørsmål av ontologisk art: 1) Hvilken rolle skal ontologiske spørsmål ha i faget og 2) Hva skal inkluderes i KRLE-fagets fagontologi. I det første handler ontologi om hva som er virkelig i det hele tatt, mens i det andre rettes fokuset mot hvilke virkelighetsforståelser og perspektiver som blir gitt status som virkelige og relevante i skolefaget (Brekke, 2018).

Bengt-Ove Andreassen (2010) er blant dem som holder fram som prinsipp for en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk at ontologiske spørsmål ikke skal tematiseres i undervisning. Arbeid med ontologiske spørsmål vil gjerne føre til sammenligninger av hvilke religiøse uttrykk som er mest autentiske, sanne eller ekte, ifølge Andreassen, noe som ikke er passende i en offentlig og sekulær skole. Øystein Brekke (2018) advarer imidlertid mot at KRLE-faget kan få en sekulær

¹¹ Med konflikter som ressurs kunne man kanskje tvert om ønsket seg enda sterkere konflikter, men i realiteten tror vi at denne tilnærmingen vil virke dempende på de tre spenningene.

slagside hvis man ukritisk legger en religionsvitenskapelig 'ontologi-unnvikende' fagontologi til grunn. Der universitetsfaget religionsvitenskap trekker til seg studenter som har valgt å fordype seg i et bestemt faglig perspektiv, er elevene samlet, mer eller mindre frivillig, for en bredere og mer generell læring om religioner og livssyn i samfunnet. Et distansert utenfraperspektiv på religioner vil, dersom det får stå alene, kunne bli oppfattet som «skulen si privilegerte oppfatning av kva som gjeld som det mest nøytrale og verkelegheitsnære synet på religionar og livssyn» (Brekke, 2018). Brekke sin diskusjon her handler altså om hvilken fagontologisk status ontologiske spørsmål skal tilkjennes, og at svaret kanskje ikke bør være det samme for KRLE-faget som for universitetsfaget religionsvitenskap. Diskusjonen aktiverer helt åpenbart den KRLE-faglige spenningen mellom fagdisiplinene og skolefaget, men også den mellom pedagogiske og fagdidaktiske perspektiver på faget, siden ontologiske spørsmål gjerne vil angå elever på et mer personlig plan.

Vi oppfatter kjerneelementets ressursperspektiv på uenighet som en invitasjon til å inkludere diskusjoner om ontologi og fagontologi.¹² KRLE-faget bør ikke legge spesifikke ontologiske standpunkt eller startpunkt til grunn for faget, men inkludere et mangfold av dem i sin fagontologi. Slik får elevene bedre kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn, og det sammensatte ved dem kan tre tydeligere fram. Så skal elevene også få arbeide kritisk og analytisk med hvordan ontologiske standpunkt formes, og hvordan de kan påvirke deres egen og andres kunnskapsproduksjon.

Kritisk arbeid gjennom epistemologisk bevissthet

Kjerneelementets føringer om at elevene skal analysere og reflektere kritisk over kilder, normer og definisjonsmakt fremstår som særlig viktig om de skal lykkes med å se uenigheter som en ressurs. I fokusgruppesamtalene om denne setningen var deltagerne opptatt av elevens og studenters evne til å oppdage hvordan ulike aktører kan ha makt over utviklingen av kunnskap. Deltagerne støttet ambisjonen om at det kritiske arbeidet skulle fremme elevenes utvikling av epistemologisk bevissthet, forstått som innsikt i hvilke potensielt uenige stemmer som påvirker egen og andres kunnskapsproduksjon, og hvordan det skjer.

Målet om økt epistemologisk bevissthet er en helt tydelig del av Auklands modell for «å lære hvordan man får og kan få kunnskap om religion» (Aukland, 2021). Han deler modellen inn i en religionsfaglig del og en allmenn del (Aukland, 2021). Den religionsfaglige består av fire punkter. To av dem handler om kunnskap om og evne til å bruke religionsforskeres metoder, altså bevissthet om metode. De to andre handler om forbindelser mellom valg av metode og den kunnskapen man utvikler, og tematiserer dermed kritisk arbeid gjennom epistemologisk bevissthet. Auklands allmenne del handler i sin helhet om elevenes epistemolo-

12 Vi vil samtidig holde fram – i tråd med ressursperspektivet på uenighet – at Andreassens advarsler mot upassende religionssammenligninger like fullt er gyldige og viktige.

giske bevissthet, gjennom kritisk arbeid med hvordan folk i alminnelighet utvikler kunnskaper om og syn på religioner og livssyn.

Didaktisering av ressursperspektivet på uenighet

Auklands modell, og hans drøftinger av den, gir oss et praktisk orientert, men fortsatt teoretisk skjema, for hvordan ressursperspektivet på uenighet kan omsettes til arbeid i klasserommet. Som varslet innledningsvis vil vi nå se nærmere på en konkret og praktisk didaktisering av denne måten å nærme seg undervisning om religioner og livssyn på, nemlig RE-searchers. Utgangspunktet for utviklingen av RE-searchers var at det engelske religionsfaget ble oppfattet å lide under noen av de samme utfordringene som det norske faget før LK20: stor detaljrikdom og politisk og akademisk uenighet. Med tilnærmingen RE-searchers forsøker man å møte disse utfordringene gjennom undervisning som er «dialogisk, kritisk og eklektisk utforskende»¹³ (Freathy, et al., 2017). Det dialogiske innebærer inkludering av en mengde forenlige og uforenlige perspektiver, mens det kritiske viser til at elevene skal lære seg å studere og vurdere epistemologiske filtre, det vil si hva som påvirker egen og andres kunnskap og ståsteder. Det eklektisk utforskende handler om at undervisningen skal ta utgangspunkt i didaktiserte varianter av forsknings-spørsmål og at elever skal lære å velge design og metode alt etter hvilke spørsmål de arbeider med, samt å kunne vurdere hvilke kunnskaper ulike metoder gir. De fire karakterene (Ava, Derek, Hugo og Suzie) konkretiserer, gjennom sine foretrukne metoder, ulike typer spørsmål og metoder som elevene kan skjelve mellom. Det teoretiske grunnlaget berører altså alle de operative elementene i ressursperspektivet på uenighet (undersøke og utforske med varierte metoder, analysere og reflektere kritisk, kjenne til syn på og definisjoner av). Selv om vi er enige med Aukland (2021) i at de fire karakterene kunne ha representert aktuelle disiplin-fag både bredere og tydeligere, realiserer karakterene både metodisk mangfold og et ressursperspektiv på uenighet som vi tror det kan være fruktbart å utforske i forsøk på å realisere ambisjonene i kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder*.

Gjennom denne undersøkelsen av kjerneelementet har vi vist at det representerer noe nytt, sammenlignet med KRLE15, og vi har argumentert for at den viktigste nyheten er det ressursperspektivet på uenighet som kjerneele-

¹³ Vår oversettelse av «enquiry-based bricolage».

mentet rommer. Fra dette perspektivet betraktes KRLE-klasserommet som et uenighetsfelleskap, der det arbeides faglig med akademiske uenigheter, livssynstradisjoners og grupperes uenigheter og klasseromfelleskapets egne uenigheter. Målet med arbeidet er utvikling av elevers og studenters forståelse for hva som påvirker kunnskap og standpunkt om religioner og livssyn. Ressursperspektivet på uenighet innebærer dermed en ambisjon om å fremme elevers epistemologiske bevissthet og evne til å utforske ulike ontologiske perspektiv.

LITTERATURLISTE

- Andreassen, B.-O. (2010). «Religionskritikk som dannelse.» I Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. (s. 63–81). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring. 2. utgave*. Universitetsforlaget.
- Aukland, K. (2021). «Å lære hvordan. Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 21(1), 103–121.
- Brekke, Ø. (2018). «Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule.» *Prismet*. 18(2), 107–131.
- Bråten, O. (2017). «Er det mulig å sammenligne religionsfag på tvers av land?» I Lippe, M. vD. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, (s. 165–179). Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). «‘Deep learning’ in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020.» *Religions*. 20(11), 1–16.
- Eidhamar, L. G. (2019) «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt.» I *Prismet*, (1), 27–46.
- Eggen, R.B., (2021). «Fagets historie.» I Fuglestad, K. & Skrefsrud, T.-A., (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget A/S.
- Freathy, R., Doney, J., Freathy, G., Walshe, K. & Teece, G. (2017). «Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers. The case of Religious Education.» *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 425–443.
- Freathy, R. (2018). «Theology in multi-faith Religious Education: A taboo to be broken?» *Research Papers in Education*. 34(6), 749–768.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development : the relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.
- Hartman, S. (2017). «Response: On RE research in the Nordic countries – a few notes.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 17(1), 118–122.

- Hsieh, H.F. & Shannon, S.F. (2005). «Three Approaches to Qualitative Content Analysis.» *Qualitative Health Research*. 15(9), 1277–1288.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2021). «Communities of Disagreement. Tracking Truth without Consensus.» *Common Knowledge*. 27(3), 337–353.
- Jensen, T. (2008). «RS based RE in Public Schools. A Must for a Secular State.» *Numen*. 55(2-3), 123–150.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Korsvoll, N. H. (2020). «Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 20(2), 27–47.
- Krupka, B. (2017). «Response: The diversity of RE as a research field and the social function of religion as a moral negotiation ground.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 17(1), 109–116.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research. Second edition*. Routledge.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nelson, C. & Woods Jr, R.H. (2011). «Content analysis.» I Stausberg, M. & Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. Routledge.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Rasmussen, T. (2020). «Den historiske dimensjon i KRLE-faget.» *Prismet*. 20(4), 323–339.
- Skeie, G. (2015). «What Does Conceptualisation of Religion Have to do with Religion in Education?» I Beaman, L. G. & Arragon L. (Red.), *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* (s.126–155). Brill.
- Skeie, G. (2017). «Where is Norwegian religious education research heading? A discussion based on two dissertations.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 17(1), 27–48.

- Skeie, G. (2020). «Religious education research: Does it prepare us for the future?» I ter Avest, I. Bakker, C. ... Schreiner, P. (Red.) *Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move*. Waxmann.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Gyldendal.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Universitets- og høskolerådet (2018a) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*
- Universitets- og høskolerådet (2018b) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Definisjon av «dybdelæring» Dybdelæring (udir.no)*
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-02)*. <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

VEDLEGG 1: LISTE OVER SYNONYMER BRUKT I INNHOLDSANALYSE

Synonymer – liste

Setning 1 i grått *setning 2 i kursiv*, **setning 3 i fet**

Undersøke Utforske	Gransk*
	Studer*
	Saumfar*
	Finn*
	Test*
	Kartlegg*
Sammensatt	Kompleks*
	Heterogen*
	Mangfoldig*
	Flersid*
	Nyans*
Fenomener	Motstrid*
Fenomener	INGEN SYNONYMER
Metoder Arbeidsmåter	Framgangsmåte*
	Fremgangsmåte*
	Måte*
	Redskap*
	Innfallsvink*
	Mid* (middel)
	Strategi*
	Teknikk*
<i>Analysere</i> <i>Analytisk</i>	INGEN SYNONYMER
<i>Reflektere</i> <i>Refleksjon</i>	Vurder*
	Betrakt*
	Drøft*
	Hvilke av disse handler om kritisk drøfting av kilder, normer eller definisjonsmakt? Ingen på eksplisitt måte.
	Disku*
	Hvilke av disse handler om kritisk diskusjon av kilder, normer eller definisjonsmakt? Ingen på eksplisitt måte.
<i>Kritisk</i> <i>Kildekriti*</i>	Prøvende
	Skeptisk*
	Skepsis
	Undersøkende
<i>Kilder</i>	Grunnlag
	Belegg
<i>Normer</i>	Ideal*
	Reg* (regler)
	Påbud
	Ramm*
	Retningslinje*

<i>Definisjonsmakt</i> <i>Makt</i> <i>Defin*</i>	INGEN SYNONYMER
<i>Utdypes</i>	Belys*
	Ekspander*
	Klargjør*
	Opplys*
	Utfyll*
	Utvid*
	Utvikl*
<i>Utfordres</i>	Stimuler*
<i>Forståelse</i>	Oppfat*
	Tolkning*
	Fortolkning*
	Verdensbilde*
Kjennskap	(ha/få/innhente) Informasjon* (om)
	Kunnskap*
Syn	Oppfat*
Synspunkt	Tolkning*
	Fortolkning*
	Verdensbilde*
	Antagelse*
	Antakelse*
	Betraktning*
	Forestilling*
	Forståelse*
	Mening*
	Standpunkt*
	Tenkemåte*
Definisjoner	Beskrivelse*
	Fokus
	Forklaring*
Mangfold	Ulik* (25 treff, tar bare med det som KAN være relevant for livssynsmangfold og som jeg ikke har fanget opp før)
	Forskjell*
	Plural*
Forstå	SYNONYMER IKKE RELEVANTE PGA TETT KOBLING TIL MANGFOLD.
Håndtere	SYNONYMER IKKE RELEVANTE PGA TETT KOBLING TIL MANGFOLD.

Vedlegg 2: Samtaleguide

Spørsmål til og struktur for fokusgruppeintervju med kolleger og samarbeidspartnere

Innhenting av muntlig samtykke

Oppvarmingsspørsmål

- ▶ Kjenner alle hverandre her?
- ▶ Kan alle si litt(!) om stilling og arbeidsoppgaver ved respektive institusjoner? (Jeg begynner for å illustrere hva som skal være med)

Refleksjonssamtale om kjerneelementets tre deler

Elevene skal **undersøke og utforske** kristendom og andre religioner og livssyn som **sammensatte fenomener** gjennom bruk av **varierte metoder**.

- ▶ Generelt: Hvordan forstår dere disse formuleringene?
- ▶ Mer spesifikt: Hvordan bør *metode* forstås i denne sammenhengen?

Deres **forståelse** av religioner og livssyn **utdypes og utfordres** gjennom **analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt**.

- ▶ Generelt: Hvordan forstår dere disse formuleringene?
- ▶ Mer spesifikt: Hvem/hva skal det maktkritiske blikket her rettes mot?

Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig **for å forstå og håndtere mangfold**.

- ▶ Generelt: Hvordan forstår dere disse formuleringene?
- ▶ Mer spesifikt: Hvordan skal syn på og definisjoner av forstås her? Handler dette om at uenighet skal tematiseres? Hvilke uenigheter, i så fall?

Generelle spørsmål

Spørsmål 1: I hvilken grad representerer formuleringene nye krav til undervisning og læring?

- ▶ Må løfte fram dette i nye intervju. Interessant å sammenligne med inntrykk fra eksamensoppgavene.

Spørsmål 2: Hvordan kan vi legge til rette for studenters arbeid med dette?

Spørsmål 3: Drøft påstanden: Kjerneelementet handler i stor grad om at elevene skal utvikle større epistemologisk bevissthet.

Avrundings spørsmål

- ▶ Vi nærmer oss slutten. Kan x (avtalt på forhånd hvem) prøve å gi en kort oppsummering av hva vi har snakket om og hva som er spesielt interessante spørsmål å utforske videre?
- ▶ Mulighet for korte kommentarer etterpå.

Slutt kommentar

Skulle du etter endt intervju sitte igjen med tanker om noe som med fordel kunne vært løftet fram, så ta kontakt!