

10 ULØSTE PROBLEMER

KRLE &
RELIGION OG ETIKK

2020-2030

KNUT AUKLAND & INGE ANDERSLAND (RED.)

KRLEpodden

Redaktører: Knut Aukland og Inge Andersland

Forfattere, Innledning: Knut Aukland og Inge Andersland

Forfattere, 10 uløste problemer i KRLE & Religion og etikk: Knut Aukland, Ragnhild Laird Iversen, Heidi Hansen Tømmerås, Andrew John Thomas, Åge Schanke, Anne Siri Kvia og Inge Andersland

Tittel: 10 uløste problemer: KRLE og Religion og etikk, 2020-2030

©KRLEpodden

Oslo, 2020

Layout: Knut Aukland

Listen over 10 problemer og tekstene til problemene er utarbeidet og skrevet av KRLEpoddens redaksjon:

Knut Aukland (OsloMet)

Ragnhild Laird Iversen (USN)

Heidi Hansen Tømmerås (OsloMet)

Andrew John Thomas (HiOF)

Åge Schanke (OsloMet)

Anne Siri Kvia (OsloMet/Oslo Katedralskole)

Inge Andersland (NLA)

Innhold

10 uløste problemer 2020-2030 (kortversjon)	v
Innledning	1
10 uløste problemer for KRLE og Religion og etikk	7
1 Etikken og filosofien.....	8
2 Metoder til utforsking.....	9
3 Den sekulære faktoren	10
4 Klimakrisen.....	11
5 Vurdering.....	12
6 Religionskritikk.....	13
7 Media.....	14
8 Skole og akademia.....	15
9 Verdensreligionsparadigmet og levd religion.....	16
10 Dyp uenighet.....	17
Litteratur.....	18
Vedlegg 1.....	22
Vedlegg 2.....	30

KRLEpødden

10 uløste problemer

KRLE & Religion og etikk

2020-2030

1 Etikken og filosofien

Hvilken plass bør etikken og filosofien ha i fagene?

2 Metoder til utforskning

Hvilke metoder skal vi bruke til å utforske religioner og livssyn, hvorfor skal vi bruke akkurat disse, og hvordan gjør vi det i klasserommet?

3 Den sekulære faktoren

Hvordan opplever barn og unge som ikke ser religion som viktig i egne liv undervisningen, og hvordan påvirker denne gruppen undervisningen?

4 Klimakrisen

Skolen er allerede en kontekst for de som streiker for miljøet, KRLE og Religion og etikk henger etter på temaet.

5 Vurdering

Hvordan kan vi bruke de nye læreplantekstene om vurdering til å realisere en god vurderingspraksis?

6 Religionskritikk

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i religionskritiske perspektiver i undervisningen?

7 Media

Hvordan håndtere media som ramme, innhold og studieobjekt?

8 Skole og akademia

Flere forbindelser mellom skole og akademia er nødvendig for å utvikle forskningsinformert undervisning og en praksisnær lærerutdanning.

9 Verdensreligionsparadigmet og levd religion

Handler religionsfagene om skolereligioner som ikke finnes i virkeligheten?

10 Dyp uenighet

Spørsmålet om hvordan elevene skal kunne forholde seg til dyp uenighet er åpent fram til vi vet mer om hva slike dype uenigheter består av, og om de kan være løsbare eller ikke.

Innledning

Knut Aukland & Inge Andersland

Da vi i KRLEpoddens redaksjon i 2019 begynte å legge planer for en liste over ti uløste problemer i fagfeltet for det neste tiåret, var det med til dels uartikulerte og åpne motiver. En av hovedtankene til initiativtaker Knut Aukland, som var inspirert av tilsvarende lister i matematikken, var kort og godt at dette kunne være et spennende og annerledes faglig formidlingsprosjekt som kunne fylle ulike funksjoner. Ikke bare er selve ideen om å lage en slik liste noe nytt i vårt fagfelt, den metodiske fremgangsmåten som vi landet på (delfimetoden) er også lite kjent. Dessuten lå det et stort spenningsmoment i det at ingen av oss som deltok visste hvilke temaer som ville dukke opp i prosessen, og til slutt utgjøre den endelige listen. Kort sagt ble vi nysgjerrige på hva som kunne sies å være de største utfordringene i våre fag de neste ti årene.

Men hvorfor lage en slik liste? Internt i fagfeltet har vi tenkt at listen kan fungere som en samtalestarter som kan få i gang en viktig fagdebatt eller to, ja kanskje til og med forskningsaktivitet. Vi håper den kan være et referansepunkt som forsøker å se fremover i tid, og reise spørsmål omkring hva som bør være faglige prioriteringer. Vi tror den er aktuell for mange, om vi så befinner oss inne i klasserommet, på høyskole- og universitetscampuser eller i byråkratiske og politiske korridorer og møterom. I tillegg kan den være interessant for studenter: Her er en liste over særlige presserende utfordringer som kan inspirere til problemstillinger. For lærere så vel som lærerutdannere kan den være en invitasjon til refleksjon over egen undervisning, og kanskje reise spørsmål eller perspektiver man ikke selv har sett eller prioritert. Når det er sagt, har vi etter hvert blitt mer opptatt av prosjektets potensial til å formidle fag til samfunnet, altså til et publikum utover de som jobber med faget til daglig.

Vi er godt vant med at KRLE-faget diskuteres i samfunnet. Blant alle de andre juletradisjonene, finner vi også den årlige runden med debatt omkring skolegudstjenester som fort kobles til våre fag. Stortingsvalget er et annet ritual som kan bringe faget på banen, om det så gjelder navn eller hvor mye tid som skal vies kristendomskunnskap. Til sist oppstår det noen ganger debatt om hvorvidt faget rett og slett bør nedlegges¹. Storesøster derimot, altså Religion og etikk-faget på videregående, får slående lite oppmerksomhet. Med andre ord, de store debattene om disse fagene

¹ Eksempler av nyere dato finnes på [Dagsnytt 18](https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/201903/NNFA56030619#t=2366s) (<https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/201903/NNFA56030619#t=2366s>) og i podkasten [Lektor Lomsdalens innfall](https://lektorlomsdalen.no/2020/10/11-252-torkel-brekke-om-hva-vi-skal-ha-istedenfor-krle-faget/) (<https://lektorlomsdalen.no/2020/10/11-252-torkel-brekke-om-hva-vi-skal-ha-istedenfor-krle-faget/>).

utenfor det faglige profesjonsfelleskapet bestående av lærere, lærerutdannere og forskere, har en tendens til å dreie seg om kristendommens plass og posisjon. Dette er utvilsomt viktige diskusjoner med ulike sider og fasetter. Samtidig er det verdifullt at samfunnet rundt får med seg alle de andre utfordringene disse fagene står ovenfor, ikke minst spørsmål som opptar fagfolk som jobber med dette til daglig. På denne måten kan vi bidra til å synliggjøre de mer grunnleggende debattene om hvilke hensikter og mål vi bør ha med et eget skolefag dedikert til religion, livssyn, og etikk, om det så gjelder KRLE på grunnskolen eller Religion og etikk på videregående. Kort sagt, mer oppmerksomhet rundt disse fagene på fagfeltets premisser vil bidra til at vi som samfunn kan ta gode beslutninger omkring fagenes rammer, vilkår, og, ikke minst, hva barnet skal hete.

I matematikken finnes det flere kjente lister over uløste problemer. I 1900 presenterte David Hilbert ti uløste problemer, som senere ble utvidet til 23. I 2000 lanserte The Clay Mathematics Institute en ny liste på syv «Millennium Prize Problems», og lovet en million amerikanske dollar per løsning. Matematikk og fagdidaktikk for våre fag er svært ulike fagfelt, og man kan ikke forvente å finne «løsninger» i didaktikken på lik linje som i matematikken. Til tider har vi derfor tenkt at «store utfordringer» er en bedre formulering enn «uløste problemer». Samtidig finner vi jo hele tiden løsninger i fagdidaktikken, det er bare det at vi i mye mindre grad kan sette to streker under dem. Det kan i våre felt finnes flere gode (og dårlige!) løsninger på ett og samme problem. I matematikken har man laget slike lister uten tidshorisont. Riemanns hypotese, som omhandler primtallenes mystiske fremferd på tallinjen, har stått der siden 1859 og forblir uløst den dag i dag. For vårt fagfelt har vi bestemt oss for å sette en tidsbegrensning for listen. I og med at vi nylig har trådt inn i et nytt tiår landet vi derfor på å lage en liste for de kommende ti årene. Derfor: Ti uløste problemer for KRLE og Religion og etikk, 2020–2030. Ett problem gjenstod: Hvordan skulle vi komme frem til de ti utvalgte problemene?

Strategien vi valgte er den såkalte delfimetoden, oppkalt etter orakelet i Delfi. Mens orakelet der angivelig hentet sine svar fra guden Apollon, søker delfimetoden å gi svar på komplekse spørsmål panel ved at et ekspertpanel driver frem konsensus gjennom anonym, skriftlig kommunikasjon i flere omganger. Kommunikasjonen er anonym slik at prosessen ikke skal bli dominert av enkeltindivider, og panelet kan bestå av eksperter med lik bakgrunn, eller ulike aktører knyttet til samme felt. Utvikling av metoden knyttes gjerne til den amerikanske tankesmia RAND Corporation på 1950-tallet, men har filosofiske røtter tilbake til John Deweys pragmatisme, så vel som Locke, Kant, og Hegel, som alle la betydelig vekt på ulike gruppers meninger og forståelser, sammen med andre empiriske kilder (Brady 2015, s. 1–2). Metoden er pragmatisk og følger Deweys utgangspunkt om at samfunnsforskning bør være direkte relatert til og relevant for verden og samfunnet rundt, slik at den kan hjelpe oss å gjøre bestemte valg (Brady 2015, s. 1). Selv om metoden er lite brukt i humaniora og samfunnsfag, finnes det flere eksempler på dens bruk i skoleforskning, for eksempel for å kartlegge sentrale faktorer som fremmer undervisningsdesign i lærerteam (Becuwe et. al. 2017), eller utvikle verktøy for å vurdere læreres fagkunnskap (Manizade og Mason 2010).

Delfimetoden er også brukt innenfor vårt fagfelt. Som en del av en større studie med den spennstige tittelen «Does Religious Education Work?», gjennomførte Vivienne M. Baumfield og kolleger fra Universitetet i Glasgow en delfistudie for å avdekke hvilke mål og intensjoner som er å finne i undervisningen i Religious Education på 6.–10. trinn i Skottland, England og Nord-Irland (Baumfield m.fl. 2012). Forskerne i studien antok at fagets historie og utfordringer over tid har skapt varige og robuste nettverk med akademiske kunnskap, profesjonsekspertise og visdom som de kunne tappe av ved hjelp av delfimetoden. Slik ville de utvikle en forståelse av de debatterte, forhandlede og ikke sjeldent motsetningsfylte mål og intensjoner med faget. Til å sitte i panelet rekrutterte de 13 eksperter i feltet med en rekke ulike relevante bakgrunner (Baumfield m.fl. 2012, s. 9). Gruppen inkluderte ulike aktører i feltet, forkjempere så vel som kritikere av faget. En rekke spørsmål ble utarbeidet på bakgrunn av litteraturstudier og sendt til panelet, før de gav sine svar individuelt og anonymt. En oppsummering av resultatene dannet utgangspunktet for tre åpne diskusjoner som ble tatt opp på lydband og transkribert, noe som er mindre typisk i delfistudier.

Vår delfiprosedyre har vært annerledes. Her tilhører for eksempel alle medlemmene av ekspertpanelet samme yrkesgruppe: De underviser i RLE-emner på lærerutdanningsinstitusjoner og er medlemmer i KRLEpoddens redaksjon. Selv om de fleste har mest erfaring med lærerstudenter som skal undervise i KRLE, inkluderer gruppen også medlemmer med lærerbakgrunn i KRLE og Religion og etikk, samt en som nå kombinerer arbeid på lærerutdanningen (RLE) med å undervise i Religion og etikk. Av fagbakgrunner er det en fagfilosof, mens resterende primært har bakgrunn fra religionsvitenskap og teologi (inkludert kristendoms kunnskap). Gruppen består av tre menn og tre kvinner. Alle er hvite, og alle har en viss kulturell tilknytning til protestantisk kristendom, selv om det her er variasjon med alt fra løpende medlemskap i trossamfunn, til kun å ha protestantiske besteforeldre. En slik kulturell eller familiær tilknytning til protestantisk kristendom med tilhørende høytidsfeiringer og overgangsritualer utelukker selvsagt ikke at medlemmene også har og har hatt andre religiøse og livssynsmessige forbindelser.

Inge Andersland ble rekruttert til å koordinere prosessen, og i januar 2020 sendte han ut invitasjonen til KRLEpoddens redaksjonsmedlemmer for å bli med i ekspertpanelet (se vedlegg 2). Disse seks ble utfordret til å sende inn en egenkomponert liste med ti uløste problemer for KRLE og Religion og etikk 2020–2030. På bakgrunn av de innsendte bidragene laget koordinatoren en samlet liste som ble lett redigert. Blant annet ble dubletter fjernet. Denne listen endte opp med 49 problemer som ble sendt ut til ekspertpanelet. Denne uredigerte listen har vi valgt å legge ved (se vedlegg 1) fordi vi tror at den kan være interessant lesing i seg selv. Ikke minst har vi allerede erfart at den kan være av interesse for studenter som er på leting etter spennende og særlige relevante problemstillinger å fordype seg i.

Neste steg for panelet var å lese gjennom denne listen med 49 problemer. Hver enkelt skulle så levere en ny liste med begrunnede forslag til 10 uløste problemer. Koordinator gikk gjennom de

nye forslagene til uløste problemer og laget en ny omforent liste som denne gangen inneholdt 50 uløste problemer. Denne listen dannet grunnlaget for rangeringen og den endelige topp ti-listen.

Rangeringen som avgjorde hvilke av de 50 innsendte problemene som skulle utgjøre den endelige listen skjedde i to omganger. Først fikk ekspertpanelet muligheten til å gi hvert problem en skår fra 1–5, der lav skår indikerte liten grunn til at problemet skulle komme med på den endelige listen, mens høy skår indikerte det motsatte. Denne første rangeringen ble brukt til å redusere listen ned til et utvalg på 19 alternativer, som alle hadde fått mellom 18 og 22 poeng (en av fagpersonene valgte å ikke svare i denne fasen).

Disse 19 alternativene med begrunnelser ble nå igjen sendt ut til ekspertpanelet til endelig rangering. I denne fasen fikk hver ekspert lov til å dele ut 15 poeng til det problemet de mente var aller viktigst kom med på listen, 14 poeng til det nest viktigste, og så videre nedover til at de gav et problem 1 poeng. Dermed var det også fire problemer på listen som ville få 0 poeng. Slik kom vi frem til *Ti uløste problemer: KRLE & Religion og etikk 2020–2030*, og rekkefølgen på listen reflekterer også hvilke av problemene som ble vurdert som viktigst av ekspertpanelet.

Underveis i prosessen møtte vi noen utfordringer. Etter at koordinator hadde samlet inn de siste poengskårene ble det klart at tolkningsproblemer hadde gjort at avstemmingen for noen av problemene var blitt uklar. Koordinator vurderte situasjonen i ett tilfelle slik at poenggivningen til tre av problemene burde slås sammen, og i to tilfeller slik at to av problemene burde slås sammen, siden problemstillingene var tilstrekkelig overlappende. Denne løsningen ble lagt frem for ekspertpanelet, som ikke hadde noen innvendinger. Vi har også reflektert over verdien det ville hatt å invitere til en større variasjon av deltagere med ulike yrkesbakgrunner og roller i feltet; primært tenker vi her på at vi gjerne skulle hatt flere lærere. Disse poengene tar vi med oss til neste runde som altså blir i 2030!

Etter å ha landet den endelige listen begynte arbeidet med å utdype og forklare de ulike problemene. Som redaktører bestemte vi at hvert problem ikke skulle ha mer enn én sides forklaring, og at tekstene skulle fungere i formidling. De kunne gjerne ha henvisninger til forskningslitteratur, men samtidig ønsket vi at tekstene skulle fungere for lesere som ikke er innvidd i fagene og det fagdidaktiske stammespråket knyttet til dem. Selve arbeidet med å skrive tekstene ble fordelt innad i gruppa, og den enkelte fikk frihet til å legge vekt på de sidene ved de ulike problemene de selv ønsket.

Selv om vi nå ser at det er ting vi kunne gjort annerledes, er vi likevel fornøyd med listen vi har laget. Det var med stor spenning vi endelig kunne skue resultatet som ingen av oss hadde kunnet forutse. Problemene favner vidt og tar oss med til ulike sider og nivåer av vårt felt. På listen finner man nye temaer for undervisningen; kjente og «glemte» forhold og innflytelser som skal håndteres i klasserommet; strukturelle utfordringer knyttet til lærerutdanneres fagbakgrunn; relasjon mellom forskere og lærere; samt grunnlagsproblematikk som kan knyttes til religionsfag såvel som til filosofien. Det er ikke til å komme unna at fagfornyelsen har påvirket dette tiårets liste. Det er jo også naturlig at en viktig utfordring for fagfeltet de kommende årene vil være å omsette nye læreplaner til

god undervisning og vurderingspraksis. Vi håper derfor disse ti problemene kan inspirere aktører både i og utenfor fagfeltet til videre samtaler om hva vi ønsker å få til med et eget fag dedikert til religion, livssyn, etikk og filosofi i den offentlige skolen. Til sist vil vi minne leseren om at det kommer en ny liste om ti år. I mellomtiden, frem til 2030, håper vi at flere av de ti store problemene for det kommende tiåret blir løst!

KRLEpødden

10 uløste problemer for KRLE og Religion og etikk

Knut Aukland, Ragnhild Laird Iversen, Heidi Hansen
Tømmerås, Andrew John Thomas, Åge Schanke, Anne Siri
Kvia, Inge Andersland

1 Etikken og filosofien

Hvilken plass bør etikken og filosofien ha i fagene?

Fagfilosofiske stemmer har vært lite dominerende i arbeidet med å definere etikkens og filosofiens plass og anvendelse i fagene. Hvordan kan vi nå utvikle en etikk og filosofididaktikk som er forankret i filosofiens kunnskapsbase og som samtidig står i et reflektert forhold til og griper inn i de andre delene av fagene?

De basisfagene som KRLE og Religion og etikk i hovedsak henter sitt innhold fra, filosofi, religionsvitenskap og teologi, griper på forskjellige måter inn i hverandre og står i forhold til hverandre. Muligheten for tverrfaglighet og samarbeid mellom disse og andre basisfag, har potensial til å være en styrke. Men det gjenstår en del arbeid før etikken og filosofien kan stå støtt på egne ben i dette samarbeidet. Dersom vi skal kunne diskutere og avklare hvordan forskjellige kunnskapsbaser forholder seg til hverandre, hva de kan tilby hverandre og hvor grensene mellom dem går, må vi først ha god tilgang til hver av dem. Hvordan kan vi sikre at utviklingen av fagdidaktikk for fagene bygger på den kunnskapen som ligger i filosofien når de fagfilosofiske perspektivene er og har vært så lite synlige?

Fornyelsen av faget ble gjennomført uten filosofer i læreplangruppa, men det kan likevel se ut som om etikken og filosofien har fått en mer sentral plass i fagene etter revisjonen. I tillegg til at emnene er sentralt plassert i den delen av læreplanen som omhandler fagets relevans og sentrale verdier, spiller de en viktig rolle i tre av fem kjerneelementer. Helt nytt med fagfornyelsen er at etikken og filosofien er gitt en sentral rolle i arbeidet med de tre tverrfaglige emnene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Vi må derfor vite mer om hvordan vi kan jobbe med filosofiske tenkemåter i klasserommet. Vi må vite mer om potensialet og begrensningene til filosofisk samtale. Vi trenger større kunnskap om ideene til filosofiske skikkelser og bevegelser og vi må tenke nytt om hvordan de kan være relevante kilder til forståelse og refleksjon over nye temaer som bærekraft eller livsmestring for elevene. Til sist trenger vi en større forståelse for hvordan etikken står som et av flere hovedområder i filosofien. Den omhandler ikke bare spørsmålet om handlingers godhet og hva som dypest sett forklarer denne godheten, men også om hvordan den forholder seg til det som finnes og hvordan vi kan vite noe om det. I filosofiens kunnskapsbase finnes forskjellige svar på slike spørsmål og denne kunnskapen er det særlig fagfilosofene som har innblikk i. Derfor er det viktig med fagfilosofer i fagseksjonene rundt omkring, samt i læreplangrupper. Det haster altså for etikk- og filosofididaktikken, det er viktige oppgaver den er satt til å gjøre.

2 Metoder til utforskning

Hvilke metoder skal vi bruke til å utforske religioner og livssyn, hvorfor skal vi bruke akkurat disse, og hvordan gjør vi det i klasserommet?

«Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» er nå et kjerneelement i våre fag. Begrepet «metoder» kan forstås i retning av arbeidsmåter og didaktikk (tilsvarende formuleringen «varierte og engasjerende arbeidsmåter» i tidligere læreplan). I forlengelsen av Ludvigsenutvalgets utredning (NOU 2015:8, s. 46) kan vi også forstå «metoder» som vitenskapelige metoder. Med andre ord, metoder som brukes i basisfag som for eksempel antropologi, filosofi, og religionsvitenskap. For første gang løftes altså metodologi frem som et eget fokusområde i skolefagene. I tillegg til det klassiske skillet mellom å lære om og å lære av religion (Lippe og Undheim 2017, s. 19–20), kan vi her snakke om å *lære hvordan*, som i å *lære hvordan* man får kunnskap om religioner og livssyn. Teoretisk vil det dreie seg om kunnskap om ulike metoder og kilder man kan gå til. Et eksempel kan være at elever selv kan ha ideer om hvordan de kan undersøke hva jøder spiser og ikke spiser, eller hvilken rolle hijab har i islam. På det praktiske planet, vil et fokus på å *lære hvordan* innebære at elevene kan bruke ulike metoder og ulike kilder til å finne svar (f. eks. ved å utforske tekster, gjennomføre spørreundersøkelser eller intervjuer). Slike kunnskaper og ferdigheter ligger på et annet plan enn kunnskap om hovedtrekkene ved en såkalt verdensreligion, og krever mer fokus på religion og livssyn som fenomener: Hva er de? Hvor kan vi finne de? Og hvilke verktøy og briller finnes det til å utforske dem? Å undervise om religion og livssyn som fenomener kan fort bli abstrakt og vanskelig, men et fokus på metoder og utforskning kan kanskje i seg selv være et svar på denne utfordringen: Man kan lære hva religion er ved nettopp å selv utforske og forsøke å få kunnskap om religioner med ulike metoder. Får man dette til vil det kunne frigjøre elevene fra fastlagt og forhåndsbestemt kunnskap om religioner – de kan i større grad velge selv hva de ønsker å utforske. En slik metodisk orientert kunnskap kan også myndiggjøre elevene til kritisk tenkning i møte med religion utenfor skolen: Har man begynt å lære hvordan man kan få kunnskap om religioner og livssyn på skolen, har man verktøy til selv å undersøke ulike spørsmål i møte med mennesker, hendelser, debatter og mediefremstillinger.

Hvordan skal så dette gjøres i klasserommet? *RE-searchers-tilnærmingen* (Freathy et. al. 2015) viser en mulig vei og kan sees som startskuddet for en mer metodologisk orientert, utforskningsbasert (inquiry-based) fagdidaktikk. Denne tilnærmingen, hvor ulike metoder er personifisert som tegneseriefigurer med ulike egenskaper og verktøy, er allerede under utprøving i lærerutdanning og skole knyttet til det religionsdidaktiske miljøet på NTNU (Jørgensen 2018; KRLEpodden 2020). *RE-searchers-tilnærmingen* illustrerer også at et fokus på metode innebærer en rekke valg. Noen metoder fremmes fremfor andre. Det er med andre ord behov for refleksjon og debatt omkring hvilke metoder vi ønsker å løfte opp til å oppnå ulike mål.

3 Den sekulære faktoren

Hvordan opplever ikke-religiøse elever undervisningen, og hvordan påvirker denne gruppen undervisningen?

De nye læreplanene for både KRLE og Religion og etikk innledes med en ambisiøs påstand og et vidløftig mål: «[Faget] er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet» (UDIR 2019a, UDIR 2019b). Her trekkes religioner og livssyn frem som viktige elementer for både selvforståelse og forståelse av omverdenen. Men stemmer egentlig kartet med terrenget? Er religioner og livssyn en sentral faktor for barn og unges selvforståelse og samfunnsforståelse? Og hva skjer med undervisningen om det ikke er slik?

Forholdet mellom religion og samfunn er komplekst og omdiskutert, men det er enighet om at dette er et samspill i stadig endring. Prosesser hvor religion får redusert innflytelse over enkeltmennesker, kultur og samfunn omtales som sekularisering. Disse prosessene er ikke rettlinjede, og filosofer og samfunnsvitere har lenge diskutert om vi beveger oss inn i et post-sekulært samfunn. Samtidig som religion opptar betydelig spalteplass i mediene, og det religiøse mangfoldet har blitt større gjennom innvandring, er det flere indikatorer som antyder at befolkningen som helhet stadig blir mer sekulær (Furseth 2015).

Dette kan ha særlig betydning i klasserommet. Vi har flere indikasjoner på at mange unge i Norge ikke ser på religion som viktig i sine egne liv (Skeie og Lippe 2009). På gruppenivå fremstår de ikke spesielt interessert i å lære mer om fenomenet heller. Marie von der Lippe (2010) beskriver hvordan ungdom i Norge i begrenset grad uttrykker tro på at samtaler om religion fører til fredelig sameksistens. En utbredt holdning blant ungdom er at de rett og slett ikke er interessert i religiøse spørsmål eller diskusjoner (Lippe 2010), samtidig indikerer Hovdenak og Leganger-Krogstad (2018) sine funn fra Groruddalen at det er regionale forskjeller. Karin Kittelmann Flensner (2018) fant at svenske klasserom på videregående nivå var preget av en sekularistisk diskurs med et grunnleggende negativt syn på religion. Forskningen indikerte at ikke-religiøse posisjoner ble oppfattet som nøytrale og objektive synspunkter i møte med mangfold, noe som påvirker muligheten til dialog og forståelse.

Skal kunnskap og samtaler i klasserommet lede til økt forståelse, krever det bevissthet om posisjonering. Vi trenger mer kunnskap om hvordan den sekulære faktoren utspiller seg i norske klasserom. Hvordan opplever ikke-religiøse eller ateistiske elever faget og på hvilken måte er disse kategoriene relevante for å forstå elevene? Hvordan kan de utgjøre en mulig ressurs i undervisningen på lik linje med elever som har tilhørighet til organiserte livssyn? Dette er spørsmål av betydning både for elevene med ikke-religiøs og religiøs bakgrunn.

4 Klimakrisen

Skolen er allerede en kontekst for de som streiker for miljøet, KRLE og Religion og etikk henger etter på temaet.

Politikere og klimaforskere er tydelige på at klimakatastrofen er en viktig sak for utdanning. Etikere og religiøse miljøer skriver om det, og det er nedfelt i læreplaner og skolens verdier. Hvordan bør vi arbeide med dette i KRLE og Religion og etikk? På nittitallet i Norge var det typiske etiske mennesket en som handlet etisk godkjente varer, gikk i protestmarsj for å få internasjonalt gjeld slettet, og hvis de var vegetarianere, så var det på grunn av dyrevelferd. I dag er hen en veganer som støtter elevens klimastreik. Det klimabevisste mennesket har blitt en selvsagt komponent i vår idé om hva praktisk etikk består av.

Klimaetikk reiser en rekke utfordringer: Hva er gode strategier for å avgjøre hva som bør være fagstoffet på dette temaet? Skolens verdigrunnlag legger opp til at elevene skal lære å handle etisk og miljøbevisst. I etikkundervisningen kan dette materialiseres i en rekke konkrete spørsmål, både nært og fjernt fra elevenes hverdag. Hvordan skal lærere balansere skolens normative prosjekt med respekt for elevenes egne overbevisninger?

Vi ser i dag at det innenfor alle religiøse tradisjoner finnes aktivister som mobiliserer ressurser i tradisjonene til kamp for klimaet. Hvordan setter vi elevene i stand til å tolke og forstå slike former for samtidsreligion? Politiske dokumenter og vår klimabevisste kultur legger vekt på individers praksis, men klimakatastrofen fordrer politiske og kollektive løsninger. Hvordan bør vi tenke om forholdet mellom individ og kollektiv i KRLE og Religion og etikk? Er det tilstrekkelig å tenke om klima som et tema innenfor områdeetikken, eller bør vi arbeide for at bevisstheten om klimakrisen gjøres til en del av fagets overbygning, slik at det kan dras inn i møte med alle tema?

Klimaetikk er med andre ord et didaktisk problem der våre etablerte verktøy ikke strekker til. Om vi trengte politisk motivasjon, preges det nye nasjonale læreplanverket tydelig av temaet bærekraft, i tråd med FNs bærekraftsmål. Vi har med andre ord et praktisk, menneskelig og politisk mandat til å undervise om klimaendringenes utfordringer.

Mens vi fagdidaktikere grubler over problemet, må praktikerne gå foran: Det å utfordre barn til å gå ut og plukke søppel for miljøet virker å ha vært praktisert over hele landet, og våre nabofag oppfordrer til etisk refleksjon om saken uten etiske modeller. Dessuten er bærekraft ett av få kunnskapsområder der en lærer kan forvente å få elever som er enda mer orienterte og aktive brukere enn de er selv. Skolen er allerede en kontekst for de som streiker for miljøet.

Relevant fagdidaktisk forskning har hittil handlet nesten utelukkende om etikkdelen av faget (Kvamme 2019). De neste ti årene må KRLE og Religion og etikk-miljøene gjøre en innsats for å ruste seg for tverrfaglig samarbeid med for eksempel naturfag og samfunnsfag, for ikke å snakke om utforskning av klimaengasjement blant elever så vel som religiøse (Tomren 2014) og etiske miljøer.

5 Vurdering

Hvordan kan vi bruke de nye læreplantekstene om vurdering til å realisere en god vurderingspraksis i fagene?

Gjennom fagfornyelsen har alle fag blitt utfordret til å beskrive underveis- og standpunktvurdering innenfor sitt felt. I de nye læreplanene legges det vekt på kunnskap om, undersøkelse og forståelse av religioner og livssyn, og undring og refleksjon over eksistensielle og etiske spørsmål. Videre nevnes bruk og etter hvert drøfting av fagbegreper, men også det å uttrykke egne meninger og å vise at en kan ta ulike perspektiver (UDIR 2019a, UDIR 2019b).

Hvilke vurderingsstrategier bør lærere bruke for å arbeide med disse målene? Og hva med forholdet mellom kompetanse og holdning? Det har vært bred faglig støtte for at holdninger ikke skal være gjenstand for vurdering i disse fagene. Samtidig er faget en del av et større utdanningsprosjekt som skal bidra til et åpent og tolerant samfunn – hvilken rolle har vurderingsarbeidet i dette normative prosjektet?

Formålsparagrafen i opplæringsloven er tolket i Overordnet del, som trer i kraft nå sammen med de nye læreplanene. Her er det lagt et demokratisk grunnlag for skolens normative sosialiseringsprosjekt, som blant annet ønsker å fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Samtidig har det vært debatt om skolens verdigrunnlag i tilstrekkelig grad er frigjort fra de gamle bindingene til evangelisk-luthersk kristendomsforståelse til å forsvare et religionsfag uten full fritaksrett.

Når vurderingsarbeidet i fagene også skal handle om eksistensielle spørsmål og det å ta andres perspektiv er det lett å se for seg at holdninger og verdier blir tematisert, og at forholdet mellom skolens normative prosjekt og respekten for elevens overbevisning blir utfordret. Samtidig er det mulig å tenke seg måter å tilrettelegge for vurdering på disse områdene som sørger for at innholdet er åpent nok til at elevene kan styre i hvilken grad de ønsker å spille ut egne holdninger, og om disse blir gjenstand for vurdering.

Faget legger opp til at elevene skal forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om (kjerneelementet «Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar»), og at de skal settes i stand til å «stille spørsmål ved gjengse normer» (det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap»). Er det slike formuleringer som ligger bak når vurderingsarbeidet også skal handle om eksistensielle spørsmål? Hvordan kan lærere i så fall arbeide for å vurdere dette på en klok måte?

En risiko i denne situasjonen er at vurderingspraksisen i realiteten blir et sterkt instrument for skolens normative sosialiseringsprosjekt. Dersom lærere premierer innholdet i elevens ytringer heller enn refleksjonsnivå, argumentasjonsevne eller grad av nyanser, kan vi ende opp med fag som igjen har blitt «forkynnende», bare i en annen drakt enn tidligere. Spørsmålet om holdning og vurdering er derfor stadig aktuelt (Fancourt 2016).

6 Religionskritikk

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i religionskritiske perspektiver i undervisningen?

I de foregående læreplanene ble religionskritikk tematisert i KRLE, mens det i de nye planene kun er nevnt i Religion og etikk: «Drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (UDIR 2019b). Det betyr likevel ikke at religionskritikk har falt ut av KRLE. Den nye læreplanen styrker faktisk de kritiske perspektivene i faget. Det ser vi av formuleringene om at «forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt», og på betydningen av «kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn» (UDIR 2019a).

I arbeidet med dette temaet vil elevene trenge hjelp til å skille mellom faglig kritikk knyttet til kunnskap og moralvurderinger i dialog med skolens verdigrunnlag, en livssynsbasert kritikk der kritikken er en del av en livssynsposisjonering, og en problematisk «hatkritikk» som kan oppstå i klasserom med polarisering mellom ulike identitetsgrupper. Dessuten trengs kompetente lærere med nok kunnskap til å skille mellom religionskritikk som representerer en mulig forståelse av faginnholdet, og «religionskritikk» som mer er uttrykk for fordommer og mistolking av noe. Lærerne trenger både faglig autoritet og pedagogisk kyndighet til å gripe inn på en god måte, når det er nødvendig.

Videre kan en spørre: Hvordan bør lærere gå frem for å balansere de ulike hensynene som religionskritikk alltid innebærer? Enten det er snakk om å arbeide med stoff fra intellektuelle religionskritiske tradisjoner, eller ulike religiøse og ikke-religiøse livssynstradisjoners kritiske blikk på hverandre, kan en risikere at elever som identifiserer seg med tradisjonen som blir kritisert opplever det krevende. For noen elever eller foresatte kan det gå så langt at de vil be seg fritatt fra å måtte arbeide med religionskritikk fordi de ut fra egen religion eller eget livssyn opplever det krenkende. Bør det kunne gis fritak fra å arbeide religionskritisk med egen livssynstradisjon? Er det i så fall relevant om denne livssynstradisjonen er en majoritet eller minoritet?

Lærere kan oppleve en spenning mellom å ivareta det faglige (kunnskap om religion og livssyn) og ivareta eleven, særlig elevens behov for anerkjennelse for sin tilhørighet. I norsk sammenheng aktualiseres dette typisk i spenningen mellom konservativ religion og liberale samfunnsverdier. Norske fagdidaktikere har vurdert denne problematikken nokså ulikt. Andreassen (2009) og Schjetne (2014) er eksempler på to ulike posisjoner. Den første fremhever et religionsvitenskapelig blikk på religion som inkluderer fokus på problematiske sider, mens den andre vektlegger elevperspektivet og behov for anerkjennelse og identitetsstøtte gjennom undervisningen. Er dette perspektiver som lar seg kombinere, eller er det snakk om to gjensidig utelukkende fagdidaktiske forståelser av fagene?

7 Media

Hvordan håndtere media som ramme, innhold og studieobjekt i KRLE og Religion og etikk?

Media har spilt en viktig rolle i KRLE og Religion og etikk lenge (se f. eks. Lippe 2010), men den økende digitaliseringen av både samfunn og skole reiser nye fagdidaktiske problemstillinger. Hva skjer med undervisningen når både tradisjonelle og nye medier utfordrer lærebøkene som den primære kilden til kunnskap?

Kjerneelementet «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» slår fast at faget skal inneholde både «analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (UDIR 2019a). Den kildebevisstheten og det faglige skjønnet det legges opp til her gjenspeiles i kompetansemål etter 4., 7., 10. og 13. trinn (UDIR 2019a, UDIR 2019b).

Audun Tofts forskning alene og med andre (Lied & Toft 2018; Toft 2018; Toft & Broberg 2018) har vist at media er en viktig faktor i faget Religion og etikk, og det er grunn til å tro at det samme vil gjelde i KRLE. Dermed blir spørsmålet: Hvordan kan vi forholde oss til medier i fagene på en måte som er faglig konstruktiv, uten å la mediene ta kontrollen over undervisningen og faget?

Broberg og Wrammert (2020) sin forskning fra Sverige antyder at både lærere og elever har god kyndighet når det kommer til å hente frem innhold fra media, men i mindre grad er i stand til å ta et effektivt meta-blikk på mediene selv. Dersom situasjonen i Norge er den samme, er det sannsynlig at det øker risikoen for at mediene får for stor innflytelse på det som skjer i klasserommet, i stedet for at elever og lærere blir et utforskende fellesskap som legger mediene under lupen.

For å komme denne utfordringen i møte trenger vi en kombinasjon av mer empirisk forskning på hva som faktisk skjer med medier i fagene, samarbeidsforskning mellom lærere og forskere som prøver ut nye tilnærminger, og en kobling til forskning på medier, medialisering og digitalisering.

Samtidig ligger det en stor mulighet for det fagdidaktiske fellesskapet i å være med å bidra til opprettelsen av ikke-kommersielle plattformer for deling av norsk innhold, for eksempel til VR-mediet.

8 Skole og akademia

Flere forbindelser mellom skole og akademia er nødvendig for å utvikle forskningsinformert undervisning, og en praksisnær lærerutdanning.

Forskere har pekt på behovet for nye møteplasser hvor akademisk og praktisk kunnskap møtes og kan flyte i begge retninger (Lejonberg m.fl. 2017, s. 70). På den ene siden vil dette gi undervisningen i skole og på lærerutdanning et løft, samtidig som forskningsfeltet har fingeren på pulsen og øker sin relevans. Dette gjelder kanskje særlig for mindre fag som KRLE og Religion og etikk som gjerne nedprioriteres av skoleledelse (Leganger-Krogstad og Berge 2009, s. 163) og hvor mange lærere underviser uten fagkompetanse.

En mulighet er at forskningsfeltet får et sterkere fokus på aksjons- og pedagogisk design forskning hvor lærere og forskere samarbeider. I den eneste norske antologien basert på aksjonsforskning i feltet (Skeie 2010a) fremheves behovet for nettverksforbindelser mellom lærere og lærerutdannere for å (1) hegne om et lite fag truet fra ulike kanter, (2) gi næring til at det utvikles en egen fagidentitet som religionslærer, (3) samt utvikle den fagdidaktiske forskningen og praksisen (Johannesen 2010, s. 122; Skeie 2010b, s. 152). Forhåpentligvis vil nye ordninger som universitets- og lærerutdanningsskoler, desentralisert ordning for lokal kompetanseutvikling og det nye masterløpet i lærerutdanningen legge til rette for mer samarbeid.

I norsk sammenheng finnes det likevel flere forbindelser mellom akademia, lærerutdanninger og skole. Vi har *Religionslærerforeningen* med tidsskriftet *Religion og etikk* med et særlig fokus på VGS, praksisdelen i *Prismet*, det årlige *Januarkurset* på MF, *KRLEpodden* og siden 2015 Facebookgruppen *RLE-lærergruppa*. Sistnevnte møteplass tilbyr religionslærere en uformell profesjonsfaglig utvikling med undervisningsopplegg og ressurser som hovedfokus (Tandberg og Aukland 2019). I gruppen skapes det også forbindelser på tvers av skole og akademia ved at lærerutdannere, lærerstudenter og lærere kommuniserer på tvers, samt at diverse formidlingsprosjekter når ut til et bredt RLE-publikum (Aukland og Tandberg 2019).

På tross av disse møteplassene trenger fagfeltet mer kunnskapsflyt på tvers av teori og praksis. Nye læreplaner skaper behov for faglig og akademisk input i skolen. Lærerutdannere på sin side må kjenne til sentrale utviklinger i praksisfeltet, blant annet knyttet til digitalisering og det raske inntoget av iPader og læringsbrett i skolen. Dessuten trengs kjennskap til undervisningshverdagen for å kunne treffe lærerstudentene med en velbalansert undervisning som både favner teoretisk kunnskap og didaktiske teft.

9 Verdensreligionsparadigmet og levd religion

Handler KRLE og Religion og etikk om skolereligioner som ikke finnes i virkeligheten?

Det siste tiåret har det religionsdidaktiske fagfeltet gradvis beveget seg bort fra det vi nå kaller «verdensreligionsparadigmet» (Anker 2017) og i retning av en sterkere vektlegging av «levd religion» (Ammerman 2016), eller et mer åpent religionsbegrep (Hylén 2012; Zetterqvist & Skeie 2014). I presentasjonen av [de nye læreplanene](#)² fremheves det at man går bort fra verdensreligionsmodellen som organiserende prinsipp.

Samtidig viser de nye læreplanene både at begrepet «verdensreligion» lever videre i §2–4 av Opplæringsloven, og at det er vanskelig å unngå formuleringer som nettopp fremstiller religiøse tradisjoner som gjensidig uavhengige og enhetlige størrelser. I læreplanen for KRLE skjer dette nå i siste avsnitt av innledningen, som slår fast at «...kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hindusime, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme kan behandles både enkeltvis og i sammenheng» (UDIR 2019a), mens planen for Religion og etikk ikke har en tilsvarende formulering (UDIR 2019b).

En måte å nærme seg dette problemet på, er å ta utgangspunkt i at menneskelig tenkning krever forenkling. En av disse forenklingene handler om å kategorisere virkeligheten, slik at sanseinntrykk og fenomener kan grupperes i stedet for å håndteres en og en. Selv om dette kan være en nødvendig kognitiv strategi, innebærer det også at tenkningen ikke forholder seg til virkeligheten slik den er. Dette henger sammen med faren for å drive med en form for «skolereligion» i fagene, som ikke finnes noen andre steder enn i klasserommet. Elevene kan bli godt øvet i å gjengi kategorier og forestillinger som finnes i faget, men som i liten grad gjenspeiler levd religiøst liv.

I andre halvdel av forrige århundre ble det også tydelig at kategorier vi bruker til å beskrive og forstå kultur og samfunn alltid viderefører etablerte maktstrukturer, enten det handler om kjønn, hudfarge eller religion. På religionsfeltet har de faglige kategoriene overdrevet betydningen av menns religion og vestlig kristendom, mens en har akseptert større forenkling når det kommer til andre former for religion. Den fagdidaktiske utfordringen er derfor dobbelt: Hvordan kan vi imøtekomme elevens behov for kategorier (Skeie 2015), og samtidig gjøre dem i stand til å avsløre maktstrukturene som alltid vil være en del av slike kategoriseringer?

² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147427>.

10 Dyp uenighet

Spørsmålet om hvordan elevene skal kunne forholde seg til dyp uenighet er åpent fram til vi vet mer om hva slike dype uenigheter består av og om de kan være løsbare eller ikke.

Under kjerneelementet «Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» introduserer de nye læreplanene målet om at elevene skal kunne «forholde seg til spørsmål som det er dyp uenighet om». Etter 10. trinn finner vi også at elevene skal «håndtere uenighet og meningsbrytning» (UDIR 2019a), og etter 13. trinn at elevene skal kunne «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» (UDIR 2019b). Læreplanen tar med andre ord for gitt at dyp uenighet finnes, antyder at det er noe annet eller noe mer enn vanlig uenighet. Den setter det videre i sammenheng med både utforsking av eksistensielle spørsmål og svar og med ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og verdensbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Slik det står er det likevel ikke åpenbart hva dype uenigheter består av, eller hva det er som gjør dem dypere enn andre uenigheter. Om vi skal tenke på dem som løsbare eller ikke synes også uklart.

I filosofien har dyp uenighet vært utforsket lenge, ofte motivert av et ønske om å gjøre rede for uenigheter som synes å bunne i ulike syn på hvordan den kunnskapen de omhandler kan eller bør rettferdiggjøres. Rorty (1981) argumenterte for at uenigheten mellom kardinalen Bellarmine og Galileo nettopp var dyp på denne måten. Dette fordi de to ikke bare var uenige om hvordan planetene beveger seg, men også om hvordan man kan skaffe seg sikker kunnskap om disse bevegelsene. Mens kardinalen vendte seg til bibelen, vendte Galileo seg til observasjon i søken etter å rettferdiggjøre sin overbevisning. På samme måte kan vi se for oss uenigheter i klasserommet hvor elever og lærere begrunner sine standpunkter i ulike norm- eller trossystemer for så å tenke på disse uenighetene som dype. Uenigheter som omhandler rasisme, abort eller homofili kan være mulige eksempler.

Hvis vi tenker på dype uenigheter på denne måten, må vi fortsatt gjøre rede for hvordan denne konfrontasjonen arter seg (Williams 1974). Er den reell i den forstand at det er mulig å se for seg at en eller flere av partene kan gå over til den andre siden? Eller vil det kreve en omvendelse av noe slag? Hvis dype uenigheter finnes, hvordan skal vi kunne forholde oss til dem?

Svarene er mange og nyansene og mellomposisjonene viktige. Likevel kan vi kanskje antyde at de store filosofiske posisjonene går forskjellige veier når det kommer til disse spørsmålene. Noen filosofer argumenterer for at dype uenigheter er møter som potensielt kan destabilisere vår tro på at våre overbevisninger er de eneste korrekte. Slike møter trigger en relativistisk grunnholdning, hevder noen (Wong 2006). Andre, som Paul Boghossian (2006), fastholder at de fleste filosofer mener at dype uenigheter ikke egentlig er noe annet enn vanlige uenigheter og at tanken om forskjellige epistemiske systemer eller måter å rettferdiggjøre kunnskap på ikke er meningsfull. Det synes klart at den innstillingen vi tar til disse spørsmålene vil påvirke hvordan dype eller vanlige uenigheter kan og bør håndteres i klasserommet.

Litteratur

- Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99.
- Andreassen, B.-O. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 110(03), 167–186.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (25–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukland, K. & Tandberg, H.N. (2020). Lærergrupper på Facebook II: RLE-lærergruppa og andre møteplasser. *Prismet*, 71 (1), 23–43.
- Baumfield, V. M., Conroy, J. C., Davis, R. A., & Lundie, D. C. (2012). The Delphi method: gathering expert opinion in religious education. *British journal of religious education*, 34(1), 5–19.
- Becuwe, H., Roblin, N. P., Tondeur, J., Thys, J., Castelein, E., & Voogt, J. (2017). Conditions for the successful implementation of teacher educator design teams for ICT integration: A Delphi study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2).
- Boghossian, P. (2006). *Fear of Knowledge*. Oxford: University Press.
- Brady, S. R. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1–6.
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet; fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69 (2/3), 107–131.
- Broberg, M. & Wrammert A. (2020). What Teachers Think and Students Know. *Prismet*, 71(1), 59–74.
- Fancourt, N. P. (2016) Assessment and Examinations in Religious Education: Sixty Years of Research and Analysis. Published online: https://www.researchgate.net/publication/306292036_ASSESSMENT_AND_EXAMINATIONS_IN_RELIGIOUS_EDUCATION_SIXTY_YEARS_OF_RESEARCH_AND_ANALYSIS/fullTextFileContent.
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116.
- Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K., Teece, G. (2015). *The RE-searchers. A new approach to Religious Education in Primary Schools*. Exeter: The University of Exeter.

- Furseth, I. (2015). Et religiøst landskap i endring 1988–2013. I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (21–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, 69(2–3).
- Henriksen, J.-O. (2012). Religionskritikk i klasserommet. *Religion og livssyn*, 24(3), 60–64.
- Hovdenak, S. S., & Leganger-Krogstad, H. (2018). Religion som fag–sett fra elevperspektiv: "RLE er egentlig et av de viktigste fagene". *Prismet*, 69(1), 27–50.
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktisk problem. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 106–137.
- Johannessen, Ø. L. (2010). Mellom barken og veden. Om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (105–123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2018). RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen–noen refleksjoner. *Prismet*, (1), 91–98.
- KRLEpodden (2020). RE-searchers 1: Knut og to lærere forklarer. <https://www.krlepodden.com/episoder/2020/3/18/re-searchers-1-knut-og-to-lrere-forklarer>.
- Kvamme, O. A. (2019). Etikkers plass i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (171–190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, H. & Berge, M. B. E. (2009). Norway: common compulsory religious education: A survey on professionalism among Norwegian school teachers. I H.G. Ziebertz & U. Riegel (Red.), *How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries* (153–167). Münster: LIT Verlag.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(01), 68–85.
- Lied, L. I. & Toft, A. (2018). "Let me Entertain You": Media Dynamics in Public Schools. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. DeGruyter.
- Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (2017). Introduksjon. I: M. v. d. Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. (2010). *Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: A Norwegian case* (PhD). UiS, Stavanger.
- Manizade, A. G., & Mason, M. M. (2011). Using Delphi methodology to design assessments of teachers' pedagogical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 183–207.

- NOU 2015:8. Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Gundersen, E., Indregard, S., Ishaq, B., Kleven, K., & Øye, H. (2015). Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser. *Hentet fra:* <https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Rorty, R. (1981). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: University Press.
- Schjetne, E. (2014). Kritisk blikk på kritikk. Religionskritikk som balansekunst i den offentlige skolen. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (153–176). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G. (red.) (2010a). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2010b). Erfaringsbasert forsknings- og utviklingsarbeid. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (124–152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. & Lippe, M. v. d. (2009). Does religion matter to young people in Norwegian schools?, I P. Valk, G. Bertram-Trost, M. Friederici og C. Beraud (red.), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies* (269–301). Münster: Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2015). What Does Conceptualisation of Religion Have to Do with Religion in Education. I L. G. Beaman & L. V. Arragon (Red.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (126–155). Brill, Leiden.
- Skolverket (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. URL: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [Nedlastet 30.04.2020].
- Tandberg, H.N. & Aukland, K. (2020) Lærergupper på Facebook I: RLE-lærergruppa og religionslærerens profesjonsfaglig utvikling. *Prismet* 71 (1), 5–22.
- Toft, A. & Broberg, M. (2018). Perspectives: Mediatized Religious Education. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. DeGruyter.
- Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on RE Lessons About Islam. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. DeGruyter.
- Tomren, T. S. (2014). *Miljøetikk og økoteologi i Den norske kyrkja : ein analyse av miljøfråsegnene til Den norske kyrkja i perioden 1969–2007*. (PhD). Misjonshøgskolen, Stavanger.
- UDIR. (2019a). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.
- UDIR. (2019b). Læreplan i religion og etikk (REL01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rei01-02>.
- Williams, B. (1974). The truth in Relativism. *Proceedings of the Aristotelian Society*. New Series, (1974–1975), 215–228.
- Wong, D. (2006). *Natural Moralities. A defence of Pluralistic Relativism*. Oxford: University Press.

Zetterqvist, K. G. & Skeie, G. (2014). Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 305–315.

Vedlegg 1

Omforent liste etter første runde

1 Hva er en god forståelse av danning og den eksistensielle dimensjonen i KRLE-faget?

Kan man snakke om en fagspesifikk danning i KRLE? Hvordan bør denne eventuelt tenkes i sammenheng med religion og livssyn, filosofi og etikk og fagets eksistensielle dimensjon? På den ene siden finnes det grenser knyttet til foreldremandat og religionsfrihet. På den andre siden er det klart at undervisning gjør «noe» med enkeltelevens livssyn (i vid forstand). Hva skal religionsdidaktikken si om dette «noe» og dets plass i faget?

2 Hva er etisk danning i KRLE?

Det fagdidaktiske arbeidet med KRLE-faget har i stor grad orientert seg mot religionsdelen av faget. Grunnlagsproblematikk knyttet til etikk- og filosofidelen har i mindre grad blitt belyst. Et av spørsmålene som bør besvares i dette arbeidet er hva som er en god forståelse av etisk danning i KRLE.

3 Hvordan kan vi oppnå dannelsmålene i faget uten å ty til indoktrinerende metoder?

Både overordnet del og læreplanen angir dannelsmål som blir gjeldende for KRLE-faget. Hvordan kan vi arbeide med elevens danning uten å ty til metoder som strider mot kravene til et obligatorisk religionsfag uten fullt fritak?

4 I hvilken grad skal faget knyttes til identitetsutvikling?

Utdanning er en arena for danning og selvrefleksjon, som kan forstås som identitetsutvikling. Samtidig er religiøse aspekter ved identitetsutviklingen sterkt knyttet til familiebakgrunn og foreldres menneskerettigheter. Hvordan bør vi tenke om identitetsutvikling i KRLE-faget i lys av denne spenningen?

5 Hva er rett balanse mellom engasjerende og motiverende arbeidsformer og forkynnelse?

Alle lærer ønsker å bruke arbeidsformer som er engasjerende og motiverende, men i KRLE-fagets historie har vi også et krav om varsomhet. Hvor presist kan religionsdidaktikken angi grensene mellom undervisning som er engasjerende og motiverende og kravene til et obligatorisk religionsfag uten fullt fritak?

6 Hvor går grensen for involverende arbeidsformer?

Kan elever oppfordres til å meditere? Er det greit å synge salmer? Kan vi dramatisere? Hvor går grensene mellom lek, etnografi og involvering? Hvordan skape et spennende fag om engstelse for krenkelse hemmer kreative og engasjerende arbeidsformer?

7 Hva er den rette balansen mellom konsensus og uenighet med tanke på samfunnets verdier i KRLE-faget?

Faget har et normativt grunnlag (overordnet del), samtidig som det norske samfunnet også kan forstås som et uenighetsfellesskap. Men i hvilke saker, og på hvilket presisjonsnivå skal det formidles et tydelig normativt budskap til elevene, og når bør det signaliseres at om dette råder det full frihet?

8 Hvor åpne kan lærere være om det normative grunnlaget for påvirkningen som skjer i skolen?

Skolen har noen utvalgte verdier som lærere skal arbeide for å fremme blant elevene. Det inkluderer toleranse for ulike kulturer, nulltoleranse for mobbing, respekt for annerledeshet, men ingen aksept for vold. Dette kan oppfattes å stå i kontrast til idealer om relativisme som akademisk grunnlag. Hvor åpne kan lærerne være om skolens ideologisk ladede og normativt rettede plattformer?

9 Hva er de ulike metodene som skal brukes til å utforske religioner og livssyn, hvorfor, og hvordan skal de brukes?

Med innføringen av «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» som et kjerneelement i KRLE20 er metode løftet frem som et eget fokusområde i faget. Derfor må det utvikles en fagdidaktisk metodologi for KRLE.

10 Hva er en god og variert vurderingspraksis i KRLE på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet?

Med læreplanene i KRLE20 har beskrivelser av underveis- og sluttvurdering i KRLE-faget fått status som forskrift. Nå er det en fagdidaktisk oppgave å tolke, operasjonalisere, kritisere og evaluere læreplanens avsnitt om vurdering. Kort sagt: hvordan bør KRLE-lærere jobbe med evaluering på de ulike trinnene? Hvordan kan svaret på det spørsmålet begrunnes?

11 Bør holdningsmål vurderes i KRLE-faget, i så fall: hvordan?

Vurdering er et tema i det fagdidaktiske arbeidet med KRLE-faget som det er gjort lite forskning på (både empirisk og normativt). Dette gjelder særlig når det gjelder kompetansemål som impliserer holdninger/verdier eller personlig utvikling.

12 Hvordan kan vi styrke gjensidige forbindelser og kommunikasjon mellom lærere, lærerutdannere og forskere i basisfagene?

All utdanning involverer en vekselvirkning mellom kunnskapsutvikling og forskning i teoretiske fag, undervisningspraksis i skoler og en lærerutdanning som eksisterer mellom disse. Status quo i norsk lærerutdanning, religionsdidaktikk og skole er at det er få forbindelser mellom disse sfærene. Dersom disse ble styrket ville det øke mulighetene for praksisinformert og praksisrelevant forskning, og forskningsbasert undervisning.

13 Hvordan kan det didaktiske fagmiljøet mobiliseres til en politisk kraft som kan arbeide for en faglig forankret forvaltning av faget?

KRLE-faget er høyst politisert. Politikere viser i perioder stor interesse for faget, og endringer i faget kan ha høy symbolverdi i offentligheten. Dette skaper et behov for en faglig forankret motkraft, som kan styrke fagets muligheter til både å legitimeres og forvaltes på en måte som ikke avhenger av politikeres symbolske behov.

14 Kan målet om å bidra til å redusere ekstremisme i samfunnet føre til en religionsundervisning som utelukker det som ikke passer?

Det er et politisk mål at KRLE-faget skal bidra til å redusere ekstremisme i samfunnet. Det kan oppstå en situasjon hvor noe kunnskap anses som mer passende til dette formålet enn annen. Det vil eventuelt kunne true det akademiske integriteten til KRLE-faget ved at kunnskap som «ikke passer» blir utelatt eller nedprioritert i undervisningen.

15 Hvordan kan vi sørge for at utvikling innenfor religionsdidaktisk/religionspedagogisk forsknings får gjennomslag i en seig skolehverdag?

Selv om den religionsdidaktiske utviklingen har vært stor i Norge de siste 20 årene er det flere indikasjoner på at mange lærere praktiserer faget likt slik de har gjort tidligere. Det er en stor utfordring å få formidlet fagutviklingen til resten av utdanningssystemet.

16 RLE er ikke obligatorisk i lærerutdanningen.

Det er nå slik at med unntak av noen få studiepoeng i PEL-faget vil det være fullt mulig for studenter å bli grunnskolelærere uten å ha studert RLE. Det er samtidig flere indikatorer på at de likevel kan bli satt til å være KRLE-lærere, noe som vi kan forvente vil føre til svakere KRLE-undervisning.

17 Hvordan opplever den irreligiøse eleven KRLE-faget?

EU-prosjektet REDCo viste at majoriteten av norsk og europeisk ungdom ikke ser på religion som viktig for dem selv. Hvordan opplever denne gruppen faget? Etablert didaktisk forskning har vært mer orientert mot elever med en tydelig livssynsprofil.

18 Hvordan bør faget forholde seg til fenomenet postsannhet?

Post-sannhet er et stort tema i utdanningsfeltet, blant annet innenfor dialogteori. Post-sannhet beskriver omstendigheter hvor objektive fakta har mindre innflytelse på offentlige samtaler enn appell til følelser og personlig overbevisning og settes ofte i sammenheng med den digitale verden barna vokser opp i. Dette må håndteres fagdidaktisk med tanke på KRLE-faget.

19 Hvordan kan faget motvirke fundamentalistiske holdninger?

Et av målene med faget er å dempe ekstremisme, men hva slags undervisning er det som kan åpne for at elever som har fundamentalistiske holdninger og overbevisninger skal kunne ombestemme seg, eller tenke nytt?

20 Hva er en god måte å håndtere mediene på i KRLE-faget?

Som vist i Toft (2019) sin avhandling har medier en egen logikk som har stor makt i KRLE-faget. Hva kan vi gjøre med dette som didaktisk utfordring?

21 Hvordan kan fagets legitimitet opprettholdes?

De siste 30 årene i Norge har vi sett en rekke ulike begrunnelser for KRL/RLE/KRLE-faget. Hvis mangfoldskompetanse og toleranse skal være hovedbegrunnelser er det uklart hvorfor faget har et såpass smalt fokus på religion, og ikke åpner opp og ser på kultur i vid forstand med temaer som seksualitet, kjønn, rase, religion, funksjonsvariasjon, etnisitet, nasjonalitet og klasse.

22 Kristendommens plass, pluralisme og likeverdig behandling av religioner

Faget skal være pluralistisk, men privilegerer kristendommen som religion og kulturarv. Kristendommen har en selvfølgelig særstilling i den norske religionshistorien, samtidig behandles kristne tradisjoner i andre fag som norsk, samt at skolen viderefører kristen kultur ved høytidsmarkeringer og feiringer. Fordi kulturarv er en politisk kategori og defineres ut fra nåtidige behov og prosjekter har faget blitt en arena for å definere hvem og hva Norge og det norske samfunnet er.

23 Filosofi som basisfag

Etikk og filosofi har fått en styrket plass i faget med fagfornyelsen, men filosofi som basisfag har i hele fagets historie hatt en lite fremtredende rolle. Fagfilosofiske stemmer har vært lite definerende i fagets styringsdokumenter og lærebøker. Filosofien har hele veien ligget i skyggen av teologien og religionsvitenskapen. I et felt hvor man fortsatt bruker begrepene "religionsfaget" og "religionslærer" er det et stort problem at fagfilosofien er for lite integrert.

24 Hvordan kan KRLE-fagets sammensetning legitimeres?

Det stilles spørsmålstegn ved fagets legitimitet fra forskjellige hold – fra politikere, fagpersoner, skoleledere, lærere og (ikke minst) fra elevene selv. Et av de spørsmålene som kommer opp i forskjellige varianter omhandler sammensetningen av faget. Hvorfor skal faget se ut som det gjør? Hvorfor skal religion, livssyn, filosofi og etikk være sammen i det samme faget? Eller i andre varianter: Hvorfor skal ikke religion heller være et tema i samfunnsfag? Eller bør etikken ut av religionsfaget? Gir RLE-didaktikken gode svar på disse spørsmålene?

25 I hvilken grad kan det være et mål for KRLE-faget at elevene skal lære av religioner?

At elever lærer av religioner kan være en uunngåelig bivirkning av faget. Er dette galt? I hvilken grad kan det eventuelt være et mål?

26 Hvordan bør de ulike emnene og perspektivene innad i faget balanseres?

Hvor stor plass skal de ulike elementene i faget ha? Hvilken fagkompetanse bør lærere og lærerutdannere ha? Bør faget romme både religioner og livssyn, etikk og filosofi? Hvordan skal evt. de ulike vitenskapsdisiplinene speiles? Eksempelvis balansering av historiske perspektiver vs samfunnsfaglige.

27 Hvor stor plass bør KRLE-faget ha i skolen?

KRLE-faget i den norske skolen er omtrent dobbelt så stort (relativt til andre fag) som det danske kristendomsfaget og det svenske religionskunnskapsfaget. Er dette en god størrelse? Hvilke fag er det naturlig å sammenligne seg med?

28 Representerer overgangen fra KRLE15 til KRLE20 en forskyving av fagets tyngdepunkt mot etikk-delen?

Begreper knyttet til etikk (verdi, etikk, moral osv.) har fått stor tyngde beskrivelsen av fagets hensikt (fagets relevans og sentrale verdier) i KRLE (2020) sammenlignet med KRLE(2015). Ligger det i dette en forskyving av fagets tyngdepunkt mot E-delen?

29 Hva er et livssyn?

Begrepet livssyn brukes på en rekke ulike måter i fagfeltet: Livssyn som paraplybegrep som dekker religion og ikke-religion ("religiøse og sekulære livssyn"), livssyn som noe som ikke er religion, livssyn som noe individuelt, livssyn som noe organisert eller kollektivt, og livssyn som kodeord for humanisme hvor humanisme gjerne er kodeord for HEF. Begrepet har en særskilt historie knyttet til HEF, både opp mot KRLE-faget i og den norske stats ordbruk. Samtidig har forskningen på såkalte "nones" og irreligiøse gitt ny vind i gamle livssynsseil. I skrivende stund omtaler UDIR KRLE og Religion og etikk som livssynsfag. Så hva er egentlig livssyn?

30 Hva kan være gode faglige kriterier for å karakterisere noen historiske personer som «filosofer», mens andre blir karakterisert som «religiøse»?

Augustin og Aquinas er filosofer men Siddhartha er religiøs; Gandhi og Lao-Tse er filosofer men Erasmus og Buber er religiøse. Lærebøker kategoriserer tenkere på måter som siler dem inn i en årsplan som gjenspeiler læreplanene, men det er ikke åpenbart hvilke kriterier ligger til grunn utover tilfeldige behov for lærestoff. Pedagogiske behov er ikke til å kimse av, men disse definisjonene distribuerer også tilgang til dialog med elevers eksistensielle spørsmål. Finnes det noen forsvarlige faglige kriterier for å distribuere den tilgang uten å ofre likhet mellom religiøse tradisjoner?

31 Hvilke fagbegreper bør bli sentrale i arbeidet med KRLE20 og hvordan bør bruken av disse begrepene implementeres i skolefaget?

Den nye læreplanen introduserer bruk av fagspesifikke begreper i faget/forstå fagbegreper i forbindelse med fagets literacy (kunne skrive/kunne lese). Hvordan kan bruk av fagspesifikke begreper implementeres i skolefaget? Hva vil/bør være sentrale begreper i skolefaget KRLE?

32 Hva er gode begreper for å skille mellom ulike grupper av religiøse tradisjoner, f. eks. «østlige vs vestlige»?

En naturlig del av et skolefag er å forenkle og skape oversikt. Da er det naturlig å bruke samlebegrepet for kategorier/grupper av religiøse tradisjoner, gitt hypotesen om at noen av dem er likere hverandre enn andre. Men begreper som «østlig» og «vestlig» har flere problemer ved seg. Kan vi finne fagbegreper som kan tilfredstille skolens behov for forenkling og oversikt uten for store reduksjonistiske/essensialistiske kostnader?

33 Hva skal elever kunne om religioner og hvorfor?

Er det et historisk og grunnriss av et knippe utvalgte religioner med fokus på verdensbildet, eller en mer sosiologisk-antropologisk kunnskap om mennesker i dag som skal være i fokus? Vil vi argumentere for religionskunnskap fordi det har en iboende verdi å kjenne til religioner som måter å se verden på, eller fordi det gir mangfoldkompetanse? Forfatterne av ny læreplan har signalisert at de ønsket å gå vekk fra verdensreligionsparadigmet, og operasjonalisert kompetansemålene etter en temamodell. Dette har skapt motreaksjoner og vist behovet for mer utviklet diskusjon omkring hva og hvorfor man skal lære noe om religioner.

34 Hvilke begreper bør brukes for å vise til religiøse tradisjoner/fenomener i KRLE?

Hvilke substantiv skal vi bruke når vi snakker om religioner? Sosiologisk sett finnes det bevegelser og organisasjoner. I hvilken forstand finnes tradisjoner? Under dette ligger også en tilbakeholdenhet med å snakke om religiøse tradisjoner i bestemt form entall.

35 Hvordan beholde en tilstrekkelig representasjon av religiøse tradisjoners egenart i en tematisk tilnærming til religionsstoffet i KRLE?

To uforenlige idealer har blitt omtalt som noe som ligger til grunn for de nye læreplanene: på den ene siden å gå bort fra den systematiske tilnærmingen og gå mot den tematiske; på den andre siden å gå bort fra verdensreligionmodellen. Men verdensreligionmodellen var problematisk fordi den visket ut religiøse tradisjoners egenart ved å beskrive alle etter samme mal, og når man sammenlikner religioner i den tematiske tilnærmingen gjør man i praksis det samme: all sammenlikning av to ting bruker en tredje kategori som de kan beskrives utfra. Hvordan kan disse to utviklinger forenes?

36 Hvordan kan vi sørge for at ulike religiøse tradisjoner blir presentert med tilsvarende balanse mellom (eliters) tenkning og tekster vs (folkelige) hverdagspraksiser?

«Levd religion» var en reaksjon til religionsviteres oppmerksomhet mot stuerene former for religion: man skulle studere også eksotisk levd religion og ikke bare dannede religiøse mennesker som dukker opp til konferanser om religionsdialog. I mellomtida har den siste tradisjonen vedvart så feltet preges av kunnskap både om tekster, filosofier og tradisjoner på den ene siden, og om praksiser, grupperinger og ideologier på den andre. Hadde begge typer oppmerksomhet blitt jevnt distribuert, hadde dette vært problemfritt, men i virkelighet ser vi læringsmaterialer der noen religiøse grupper behandles mer som filosofier og tekster og andre mer som praksiser og grupper. Denne skeivheten åpner for stereotyperede behandlinger og at visse grupper usynliggjøres. Hvordan skal vi både ha metodisk bevissthet og behandle religionene likt?

37 I hvilken grad bør kunnskap om religiøse tradisjoner i KRLE være i dialog med de etablerte kunnskapstradisjonene innenfor de religiøse tradisjoner?

Religioner produserer kunnskap, med varierende grad av akademisk nivå. Kunnskapen handler ikke bare om diffuse eller esoteriske menneskelige erfaringer, men også om den typen kunnskapsobjekt universitetsfag vier sin oppmerksomhet: konkrete historiske hendelser, litterær tolkning og religionspsykologi m.m. Dersom vi som underviser i religionsfagene går i dialog med denne kunnskapen lar vi den regjerende ortodoksien definere religiøse tradisjoner og vår kunnskap blir de regjerende tradisjonenes forlengede arm. Men dersom vi lar være å ta den kunnskapen på alvor oppfører vi oss som mektige kunnskapsrike autoriteter som leverer nyttig kunnskap til en offentlighet som ønsker å styre religiøse grupper. Hvordan genererer vi og underviser vi om et felt som seiler mellom ortodoksi og orientalisme, mellom kolonialisme og inkvisisjon?

38 Hvordan bør vi håndtere de religiøse tradisjonenes ulike historiesyn?

Religionshistorie er en faglig universal verdi: det finnes fagpersoner som forsker på så å si alle religioners historie. Religiøse og livssynsmessige grupper derimot anerkjenner ulike grader av historisk innsikt i sin praksis: kristendom er avhengig av historiefaget fordi kristne tror på en historisk gud; historisk-kritisk utforskning av koranen er et marginalet fenomen blant muslimer; mange humanister hevder en svært tvilsom linje mellom Sokrates, Thomas More og moderne livssynshumanisme. Disse forskjellene gjenspeiles i lærebøkene. Det burde ikke være problematisk å undervise om og til og med anerkjenne hver religions historiesyn og til og med sammenlikne dem. Men hvordan hindrer vi at slike forskjeller siler inn i den akademiske oppgaven av å skrive en religions faktiske historie?

39 Hvor går balansepunktet mellom religionskritikk og apologetikk?

I hvilken grad skal / kan elevs synspunkt utfordres? Hvor går grensene for hvilke utsagn elever selv kan fremme i klasserommet? Hvilken rolle får læreren i forsøk på å skape balanserte fremstillinger av religioner og livssyn?

40 Hvem/hva/hvordan presenteres religioner og livssyn i faget?

Flere forskere har påpekt utfordringer med representasjon i RE-fag, og løftet frem erfaringer hvor særlig elever med minoritetsbakgrunn føler seg andregjort i RE-undervisningen, og ikke kjenner igjen religionen slik den presenteres i skolesammenheng fra slik den erfares i eget liv. Det er grunn til å tro at tilsvarende kan gjelde elever med majoritetsbakgrunn.

41 Hvordan kan vi åpne for genuin filosofisk etikk (og ikke bare tilby en butikkhylle med etiske modeller)?

Uansett hva vi sier om Blooms taksonomi, deles kunnskap i praksis inn i et hierarki av informasjon (fra wikipedia), ferdigheter (fra håndbøker) og refleksjoner (fra samtaler etter midnatt med et glass øl). Spørsmålet om hvordan vi bør leve vårt liv svares i løpet av det, om vi liker det eller ei: ingen får lov til å ikke svare. I læreplaner og lærebøker derimot behandles etikk som en butikkhylle med modeller som kan anvendes ettersom situasjonen krever: hvis du er uenig med resultatene gitt av Kants filosofi, bør du prøve Mills. Det er fristende å holde seg til ferdighetsnivået når selve verdiene om det gode livet er tross alt gitt oss i den overordnede delen av læreplanen, og akkurat *de* er ikke oppe til forhandling. Så hvordan kan vi åpne for genuin filosofisk etikk i en skolehverdag som er hemmet inn med byråkratiske definisjoner? Hvordan separerer vi etisk refleksjon fra administrativ kasuistikk?

42 Hva betyr det å lære elevene å håndtere dyp uenighet i de ulike delene av faget?

La oss si at dyp uenighet er et tilfelle hvor to parter ikke bare har motstridende overbevisninger (som i «vanlig» uenighet). Når vi snakker om dyp uenighet kan vi kanskje si at begrunnelsene for disse overbevisningene bygger på inkompatible epistemiske prinsipper, eller ulike epistemiske systemer. Hva vil det innebære å øve elevene på å håndtere dyp uenighet i etikkdelen av faget? Og videre, hva vil det innebære å lære elevene å håndtere dyp religiøs uenighet?

43 Hvordan kan den svenske kritikken av livskunnskap-emnet anvendes for å integrere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget?

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal ifølge planen handle om «om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar». I artikkelen «Skolan är en lättköpt arena - livskunnskap i kritisk belysning» gir Kerstin von Brömssen en kritisk introduksjon til det svenske emnet «livskunnskap» (Life Competence Education) som på mange måter minner om det «folkehelse og livsmestring» skal handle om. Emneområdet beskrives som ”vildvuxet” og «policy-entreprenörer som säljer lösningar på tillskrivna problem inom skol- och undervisningsområdet». Hvordan kan dette temaet integreres på meningsfull måte i en KRLE-kontekst?

44 Hvilke ressurser har KRLE-faget i møte med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling?

Det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* gir større tyngde enn før til «etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den». Bærekraftsproblematikk har vært særlig knyttet til naturfag og samfunnsfag. Hvilke ressurser har KRLE-faget i forhold til denne oppgaven? Hvordan kan vi utvikle arbeidsmåter som styrker økologisk bevissthet?

45 Hva er det særskilte KRLE-bidraget til det tverrfaglige temaet demokrati og medvirkning?

Det tverrfaglige temaet *demokrati og medvirkning* kan oppfattes som noe som dekkes av samfunnsfag. Har KRLE et særskilt bidrag her (perspektiv, tyngdepunkt), noe som kan utfylle det samfunnsfaglige perspektivet?

46 Hvordan skal religionsdidaktikken få bred og oppdatert kjennskap til hva som foregår i norske KRLE-klasserom?

Et gjennomgående religionsdidaktisk problem er den manglende kjennskapen til hva som faktisk foregår i norske KRLE-klasserom. Hva kan gjøres for å sørge for en regelmessig tilgang på informasjon om hva som foregår? Kan vi etablere en form for selvrapporing? Hva kan være en tilgjengelig måte å få tak i informasjonen på?

47 En systematisk sammenligning av fagdidaktisk forskning i de nordiske landene.

Fins det karakteristiske forskjeller mellom norsk, dansk, svensk religions- og livssynsdidaktisk forskning? Nordiske land deler grunnleggende rammer som ikke-konfesjonell religions- og livssynsundervisning, samtidig som det er noen nasjonale særegenheter. Et interessant prosjekt ville være å se nærmere på mulige kulturelle og politisk forskjeller, som har betydning for profil på læreplaner og forskningsfelt i disse landene.

48 Er norske klasserom preget av en sekularistisk diskurs i like stor grad som den Flensner (2015) fant i svensk videregående skole?

Karin Kittelmann Flensner (2015) fant at svenske klasserom på videregående nivå var preget av en sekularistisk diskurs (med et grunnleggende negativt syn på religion). Er norske klasserom i like stor grad preget av en sekularistisk diskurs på tilsvarende nivå eller er det en klar forskjell mellom norske og svenske klasserom i denne sammenhengen? Kunnskap om elevholdninger til religion og livssyn er en vesentlig kontekst for religions- og livssynsundervisningen.

49 Hvordan opplever KRLE-lærere utfordringene med å implementere den nye læreplanen som kommer i 2020?

Hvordan tenker/opplever krle-lærere utfordringene med å implementere den nye læreplanen i KRLE? Hvordan vurderer lærere i KRLE sin egen kompetanse i forhold til å implementere den nye læreplanen i skolens KRLE undervisning?

Vedlegg 2

Invitasjon til deltagere i delfistudie

10 uløste problemer for religionsdidaktikken 2020-2030

Av KRLEpoddens redaksjon ved hjelp av Delfi-metoden med Inge Andersland som koordinator.

HVA: I matematikken har man noen ganger snakket om en liste over de store uløste problemene. Dette er en måte å drive fagformidling på, skape oppmerksomhet rundt et fag, men også være med på å definere et felt. KRLEpoddens redaksjon vil gjøre det samme for religionsdidaktikken som omfatter alle spørsmål som kan tenkes å falle inn under didaktikk knyttet til KRLE/KRLE samisk, Religion og etikk/Religion og etikk samisk. Lærerutdanningen i disse fagene er også en del av feltet.

HVORDAN: Vår fremgangsmåte for å etablere listen er den såkalte [Delfi-metoden](#). Her etableres det et ekspertpanel, som gjennom ulike metoder og sykluser skaper en konsensus rundt noen sentrale punkter. Delfi-metoden referer til Orakelet i Delfi og brukes blant annet til å forutsi markedsutvikling, men også i [utdanningsvitenskap](#). I prosessen vil bidragsyterne anonymiseres slik at fokus kommer på innhold og ikke person. Tanken er at ekspertene i panelet skal være åpne for innslag fra andre eksperter og endre syn på og reformulere posisjon etterhvert i prosessen. En ekstern koordinator koordinerer innspill og driver prosessen fremover. Kun koordinator vil vite hvem som sender inn hva.

TIDSPLAN: Oppstart i uke 4 (mandag 20. januar), ferdigstilt liste i uke 10 (mandag 2. mars), eventuelt uken etter hvis behov. Deretter formidlingsprosjekter av ulike slag.

PROSESSEN: Vi vil ha en prosess som går i flere faser. Først vil vi få frem en lang rekke mulige problemer, før vi arbeider for å skjære det ned til de ti største uløste problemene.

1) Alle skriver liste og sender til inge.andersland@nla.no. Alle oppfordres til å tenke på hele fagets bredde, inkludert filosofi, etikk og livssyn. **Frist: Mandag 27. januar**

Listen skrives i word-dokument med normal formatering. Gi problemet en tittel i fet skrift og bruk opp til fem setninger til å begrunne hvorfor problemet er så viktig. Eksempel:

RLE er ikke lenger obligatorisk i lærerutdanningen Fra 1999-2010 var KRL/RLE en obligatorisk del av lærerutdanningen. Dette sikret at alle lærere hadde en basiskompetanse knyttet til religiøs mangfold i skole og samfunn. Fordi det er blitt et valgfag betyr dette i praksis at mange ufaglærte ender opp som lærere i KRLE/KRLE samisk.

2) Inge leser gjennom alle 60 forslag, slår sammen de som er overlappende og står her fritt til å veve de fem setningene sammen til fem nye. Så sender han ut disse problemene til alle sammen. **Frist: Mandag 3. februar**

3) Alle leser gjennom problemene, og skriver en ny liste på 10 forslag. Her er det et poeng at man ikke ser på listen som ble skrevet i første runde, og heller stiller seg åpen til revurdering og forslag fra ekspertpanelet. **Frist: Mandag 10. februar**

4) Inge leser gjennom de nye 60 forslagene, slår sammen de som er overlappende og står her fritt til å veve de fem setningene sammen til fem nye. Så sender han ut disse problemene til alle sammen. **Frist: Mandag 17. februar**

5) Alle gir de ulike problemstillingene en score fra 1-5 (Likert-skala), hvor 1 er lavest og 5 er høyest score. 1: Ikke viktig. 2: Mindre viktig. 3: Viktig. 4: Meget viktig. 5: Aller viktigst. **Frist: Mandag 24. februar**

6) Inge samler sammen resultater, og reduserer antall problemstillinger ut ifra en begrunnet vurdering basert på poengscore. **Frist: Mandag 2. mars**

7) Vi har siste avstemning hvor vi ender opp med topp 10. Står det likt mellom problemstilling på 10. og 11. plass blir det ny avstemning og face-off. **Frist: Mandag 9 mars.** Pluss tre dager hvis face-off blir nødvendig.

8) Finskriving av de de ti uløste problemene for religionsdidaktikken 2020-2030 og formidling.

10 uløste problemer

KRLE & Religion og etikk

2020-2030

1 Etikken og filosofien

Hvilken plass bør etikken og filosofien ha i fagene?

2 Metoder til utforskning

Hvilke metoder skal vi bruke til å utforske religioner og livssyn, hvorfor skal vi bruke akkurat disse, og hvordan gjør vi det i klasserommet?

3 Den sekulære faktoren

Hvordan opplever barn og unge som ikke ser religion som viktig i egne liv undervisningen, og hvordan påvirker denne gruppen undervisningen?

4 Klimakrisen

Skolen er allerede en kontekst for de som streiker for miljøet, KRLE og Religion og etikk henger etter på temaet.

5 Vurdering

Hvordan kan vi bruke de nye læreplantekstene om vurdering til å realisere en god vurderingspraksis?

6 Religionskritikk

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i religionskritiske perspektiver i undervisningen?

7 Media

Hvordan håndtere media som ramme, innhold og studieobjekt?

8 Skole og akademia

Flere forbindelser mellom skole og akademia er nødvendig for å utvikle forskningsinformert undervisning og en praksisnær lærerutdanning.

9 Verdensreligionsparadigmet og levd religion

Handler religionsfagene om skolereligioner som ikke finnes i virkeligheten?

10 Dyp uenighet

Spørsmålet om hvordan elevene skal kunne forholde seg til dyp uenighet er åpent fram til vi vet mer om hva slike dype uenigheter består av, og om de kan være løsbare eller ikke.