

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
SPD5003

Navn / kandidatnr.:
Hanne Snoen / 4

Dybdelæring i KRLE –
elevenes forutsetninger og lærerens rolle

Deep learning in RE –
students' prerequisites and the role of the teacher

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 118

Forord

Punktum markerer ikke bare slutten, men også begynnelsen på noe nytt. Nå er siste punktum satt for denne masteroppgaven. Samtidig føles det likevel som begynnelsen på et nytt avsnitt. I det neste avsnittet kan nye innsikter og lærdom bearbeides og utvikles videre i det «virkelige» liv sammen med elever og kolleger i skolen. Det gleder meg!

Veien frem mot et ferdig produkt, har vært svært lærerik, men også til tider utmattende. De siste måneders arbeid har foregått hjemmefra (corona), noe som blant annet har gjort det vanskelig å få tak i (primær)litteratur da alle bibliotek har vært stengt. I forsøket på å kombinere hektisk familieliv, altoppslukende lærerjobb og være flittig student sier det seg selv at jeg har flere å takke for at jeg nå kan sette dette siste punktumet.

En spesiell takk vil jeg rette til professor Kåre Fuglseth, som har vært min trofaste veileder. Ideen om et masterprosjekt ble lansert allerede i 2009. Selv om det gikk noen år før prosjektet ble en realitet, var han ikke vanskelig å be når jeg først fikk «ånden over meg». Med et konstruktivt blikk, lun humor og høye ambisjoner, har han løst et temmelig overfylt hode mot en trygg havn.

Jeg vil takke lærerne som velvillig har stilt opp som informanter og gitt av sin tid og sitt engasjement. Takk til skoleledelse og spesielt lærerkolleger som har motivert og tilrettelagt for et annerledes skoleår. Sonja, takk for hjelp med oversettelsen. Takk til Nord universitet, ved blant andre May-Line Tverbakk, som har organisert inspirerende fagseminarer innimellom skriving. Og takk til mamma som kan kunsten å lytte.

Sist, men ikke minst, er det noen små og noen litt større, som har bært over med en mor og en kone med skyggelapper og periodevis kort lunte. Dere har alltid et smil og en god klem på lur – og minner meg på hva som *egentlig* er meningen i livet. Denne oppgaven dedikeres derfor til de som fortjener den aller største takken, barna våre: Rebekka, Markus, Emilie, Emma. Og Ørjan, min mann og min klippe. Dette er ikke bare mitt prosjekt, selv om jeg har ført det i pennen.

Bodø, 2020

Hanne Snoen

Sammendrag

KRLE er satt sammen av flere vitenskapelige disipliner, men også bestemt av pedagogisk-eksistensielle kilder. Innholdet har lang historie, det er hentet fra alle verdensdeler, ulike kulturer, og også bestemt av elevenes behov. For mange elever er kunnskapsinnholdet i faget fjernt fra deres konkrete livserfaringer. Samtidig er det begrenset hvor virkelighetsnær og erfaringsbasert undervisningen i KRLE kan tillates å være. Dobbeltheten i faget kan gjøre det nødvendig, men også vanskelig å finne tilnærminger som skaper relevans og dyp forståelse for det som skal læres. Dette mastergradsprosjektet tar derfor sikte på å **utforske hva dybdelæring i KRLE er og tilnærminger til undervisning som kan legge til rette for det.**

Dybdelæring vektlegges i nye læreplaner, med det formål at elevene skal oppnå varig kompetanse i fag. Forskning viser at helhetlig forståelse og dyp læring avhenger av at læringen kobles til elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer, samt sentrale begreper, prinsipper og sammenhenger i fag. For å gi rom til dybdelæring, er kjerneelementer innført og innholdsbredden i kompetansemål snevret inn. Prosjektet gir nye innspill i en debatt som er særlig relevant med innføring av ny læreplan i KRLE.

Empirisk materiale fra tre kvalitative forskningsintervju av KRLE-lærere i barneskolen, belyser god læring og utfordringer i praksis. I dypere analyser og bearbeidelse av faglig, teoretisk og empirisk materiale, identifiseres tre tilnærminger som kan for å legge til rette for dybdelæring i KRLE. For det første kan erfaringsdeling gi økt felles forståelse for sentrale element og tilnærminger som kan føre til dybdelæring. Med ny læreplan, kan faglige fellesskap tenkes å trygge læreren når den skal gjøre innholdsmessige og metodiske valg. For det andre kan perspektivpluralisme som metaposisjon, i lys av økt vektlegging av dybdelæring, være en aktuell tilnærming til undervisning. Dette fordi posisjonen kan ivareta behovet for dybdelæring uten å bryte med krav om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. For det tredje kan undervisning med vekt på ord- og begrepsforståelse være en aktuell tilnærming for å øke elevenes fagkompetanse i KRLE. I den sammenheng antydes det at dyp læring av fagbegreper forutsetter at læreren inntar en undersøkende lærerrolle og at elevene selv er språklig aktive.

Når nye læreplaner tas i bruk, kan det bli interessant å identifisere ulike konkrete faglige, pedagogiske og didaktiske tilnærminger som viser effekt eller manglende effekt på dybdelæring i KRLE.

Abstract

RE (Religious Education) (in Norwegian KRLE) comprises of multiple theoretical disciplines, but also pedagogical existential sources. The contents of the subject include a long history and diverse cultures of all the regions of the world, and also defined by the needs of the students. For many students, the knowledge base in the subject is somewhat removed and abstract from their otherwise tangible life experiences. At the same time, there are limitations as to how close to reality and experience based RE can be. This may however be necessary due to the duality of the subject, but also difficult to find approaches which create a relevance and deeper understanding for the subject material. Therefore, this Master project intends to focus on exploring **what deep learning is in RE and what approaches to teaching that can be used to facilitate this.**

Deep learning is emphasized in the new curriculum with the intent to achieve lasting competencies within all subjects. Research shows that comprehensive and deep learning is dependent on the connection between the students' previous knowledge and experiences as well as their understanding of core concepts, principles and contexts within the subject. To accommodate for deep learning, core elements have been introduced and the breadth of competence goals narrowed. This project intends to generate new input in a debate which may be particularly relevant with the introduction of a new curriculum in RE.

Empirical material from three qualitative research interviews of RE teachers in elementary school, sheds light on sound teaching and challenges within practice. Through thorough analysis of professional, theoretical and empirical material, three approaches to the facilitation of deep learning in Religious Education are identified. Firstly, the sharing of experiences can contribute to increased shared comprehension of central elements and approaches which can promote deep learning. With the new curriculum, a shared professional understanding has the potential to reassure the teacher when making compositional and methodological choices. Secondly, perspective pluralism as a meta position, in regard to increased focus on deep learning, can be a relevant approach to teaching; the significance being that this position can maintain the necessity for deep learning without failing to meet requirements for objective, critical and plural teaching. Thirdly, teaching which focuses on the understanding of words and concepts may be a relevant approach to increasing students' subject-competences within RE. In conjunction, this implies that a profound understanding of words and subject concepts

presupposes that the teacher takes an investigative teaching role and that the student themselves are linguistically active.

When the new curriculum is implemented, it may be interesting to identify various professional, pedagogical and didactic approaches which prove either effective or ineffective in the attainment of deep learning in Religious Education.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Prosjektets bakgrunn og formål	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling.....	3
1.3 Avgrensninger	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Teoretisk og forskningsmessig grunnlag	7
2.1 Læring og undervisning.....	7
2.2 Skolens læringssyn og aktuell læringsteori.....	9
2.3 Dybdelæring og kompetanse i læreplanen	10
2.4 Tilpasset opplæring.....	11
2.5 Ny læreplan i KRLE	12
2.5.1 Handlingsrom	12
2.5.2 Formål med KRLE-faget.....	12
2.6 Sentral fagdidaktikk i KRLE	13
2.7 Fagbegreper i KRLE	14
3.0 Vitenskapelig tilnærming og metoder	17
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	17
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi	17
3.2 Innhenting av empirisk materiale	19
3.2.1 Individuelle semistrukturerte lærerintervju	19
3.2.2 Utvalg	19
3.2.3 Forberedelser til intervju – intervjuguide	20
3.2.4 Gjennomføring av intervju	22
3.3 Kvalitet og etiske betraktninger i prosjektet.....	23
3.3.1 Forskningsetiske retningslinjer	24
3.3.2 Forskerrollen	26
3.3.3 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	27
3.4 Teori og empiri – hvordan henger de sammen?.....	28
3.5 Analytisk tilnærming	29
3.5.1 Førforståelse og valg av abduktiv analysestrategi	29
3.5.2 Transkripsjon.....	30
3.5.3 Koding	32
3.5.4 Kodegruppering	33
3.5.5 Konseptutvikling.....	34
4.0 Lærerperspektiv: undervisning og læring i KRLE	35
4.1 Presentasjon av kategorier og informanter.....	35

4.2 Formål med KRLE-faget	37
4.3 God læring i KRLE	40
4.4 Beskrivelser av undervisning som fører til god læring i KRLE	42
4.4.1 Charlottes fortellinger	43
4.4.2 Annettes variasjon	45
4.4.3 Birgittes diskusjoner.....	48
4.4.4 Muntlighet.....	51
4.5 Refleksjoner rundt, og arbeid med fagbegreper i KRLE	53
4.5.1 Fagbegrepenes plass i KRLE	53
4.5.2 Svake forutsetninger for å forstå fagbegreper i KRLE.....	56
4.5.3 Arbeid med fagbegreper i undervisningen	57
4.6 Muligheter og begrensninger i KRLE.....	59
4.7 Oppsummering: god læring i KRLE – faglig og personlig utvikling.....	62
5.0 Drøfting av tilnærminger til dybdelæring	63
5.1 Hvor skal vi?.....	63
5.2 Lærerens autonomi - variasjon i undervisningspraksis.....	64
5.2.1 Undervisningstyper	64
5.2.2 Fortellingslæreren	65
5.2.3 Diskusjonslæreren.....	66
5.2.4 Variasjonslæreren	67
5.2.5 Et fiktivt møte mellom fortellingslæreren, diskusjonslæreren og variasjonslæreren.....	68
5.2.6 Autonomi i læreryrket.....	70
5.2.7 Konsekvenser av høy grad av autonomi	72
5.3 Særtrekk ved dybdelæring i KRLE.....	75
5.3.1 Dybdelæring som personlig relevant læring.....	75
5.3.2 Elevers manglende erfaringshorisont	76
5.3.3 Forholdet mellom å lære av og lære om, innenfra og utenfra	79
5.3.4 Perspektivpluralisme som tilnærming	83
5.4 Tilnærming til dybdelæring i KRLE-faget via fagbegreper	85
5.4.1 Nytt i ny læreplan i KRLE	85
5.4.2 Fagbegreper i KRLE – i sentrum eller i periferien?.....	87
5.4.3 To hovedaktører - eleven og læreren	87
5.4.4 Filosofiske elementer og forståelse av fagbegreper.....	89
5.5 Prosjektets begrensninger	91
6.0 Oppsummering, mulige konkurser og implikasjoner.....	93
6.1 God læring og undervisning i KRLE	93
6.2 Mulige tilnærminger som kan tilrettelegge for dybdelæring	94
6.2.1 Faglige fellesskap	94
6.2.2 Faglige perspektiver og perspektivpluralisme som metaposisjon.....	95
6.2.3 Arbeid med fagbegreper	96
6.3 Implikasjoner for videre forskning og egen undervisningspraksis.....	98
Litteraturliste	99
Vedlegg 1: Intervjuguide	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	II
Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD	IV
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel	VI

1.0 Prosjektets bakgrunn og formål

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Nye læreplaner er under innføring og tas i bruk fra høsten 2020. Ett av grunnlagene for fornying av læreplaner er formulert i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). I denne tilrådingen foreslår utvalget å vektlegge *dybdelæring* og *god forståelse* for at elevene skal oppnå god faglig kompetanse. Det tydeliggjøres en vridning fra såkalt «overflatelæring», over til en gradvis utvikling av varig forståelse av begreper og sammenhenger i fag (NOU 2015:8 s. 14). En forutsetning for å tilrettelegge for at elevene kan lære i dybden, har vært at fagplanene må «slankes». Det innebærer i faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter forkortet KRLE) at det skal legges mindre vekt på elevenes fakta- og historiekunnskap om enkeltreligioner, og større vekt på en grundig og bred religionsforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den nye læreplanen i KRLE for 1.-10. trinn, er antall kompetansemål derfor kraftig redusert sammenlignet med tidligere læreplan.

Fornyelse er ikke det samme som en enkel justering eller tilpassing av det gamle. Å fornye handler om å bytte ut og erstatte, og gjøres fordi en justering ikke er tilstrekkelig. Når nye læreplaner skal implementeres, forutsetter det at vi, lærere, stiller oss villige til å studere læreplanen med nye øyne. Fornyelse krever også at vi er villige til å utvikle oss i takt med nye tanker og ideer læreplanen forfekter. Med et kritisk blikk må vi for eksempel reflektere rundt overgangen fra breddeorientert til dybdeorientert læring og undervisning, og hvilken pedagogisk og praktisk betydning det får for både læreren og eleven.

Den nye læreplanen i KRLE kan kritiseres for å være innholdsfattig når faktakunnskaper om religioner ikke uttrykkes i detalj i kompetansemålene. Samtidig kan det skape et større handlingsrom som gjør det mulig å tilrettelegge for mer relevant og dyp læring. Læreren kompetanse settes med dette handlingsrommet på prøve, men det kan samtidig gi en ønsket innholdsmessig og metodisk frihet. Lærere må, med vagere formulerte kompetansemål, selv vurdere og konkretisere hvilket innhold og metoder som er sentrale og relevante for elevene å lære. Med tidspress og manglende kompetanse kan det tenkes å være fare for at handlingsrommet læreplanen tilrettelegger for, blir fanget mellom to permer i en lærebok.

KRLE er sammensatt fag med innhold som har lang historie, er hentet fra alle verdensdeler, ulike kulturer og fremmede språk. Faget henter kildene sine fra ulike vitenskapelige

disipliner, religiøse institusjoner og livssynsinstitusjoner. Kildene til kunnskap i skolefaget KRLE er også bestemt av og tilpasset til det pedagogiske formålet med undervisningen. Kunnskapsinnholdet i KRLE må derfor alltid tilpasses elevenes behov eller erfaringer – det motsatte ville ikke vært forenelig med læreplanens konstruktivistiske og sosiokulturelle læringssyn. Spørsmålet er hvilke erfaringer, hvilken forforståelse, elevene har i KRLE?

Norge er gjerne karakterisert som et av verdens mest sekulære land (Urstad, 2017, s. 2). Mange elever mangler i dag faktakunnskap og konkrete religiøse erfaringer fra institusjonalisert religiøs praksis, er relativt begrenset før møtet med religioner og religiøse temaer i skolen (Anker 2017, s. 26; Taule, 2014, s. 9). Skolen kan for mange være den første arenaen de hører om eller møter religioner og livssyn, noe som kan skape stor avstand mellom elevenes erfaringer og lærestoffet. Likevel er spørsmålene i faget (eksempelvis eksistensielle, etiske, kosmologiske) kjente, eller lett tilgjengelige, fordi de er naturlige i kraft av at vi er mennesker (von Oettingen, 2010, s. 109). Slik sett vikles elevene naturlig inn i spørsmål religioner og livssyn forsøker å gi svar på, selv om de mangler førstehåndserfaringer med dem. Dybdelæring forutsetter en form for nærhet eller tilpasning mellom elever og fagstoffet (både spørsmål og svar) for å utvikle god kompetanse i faget. Innføring av nye læreplaner, særlig dybdelæringsbegrepet, aktualiserer derfor didaktikkdebatten som har pågått i Norge, og Europa, om hvorvidt elevene skal lære *om* eller både *om* og *av* religioner og livssyn i KRLE-faget.

I det nye KRLE-faget skal elevene lære å forstå «seg selv, andre og verden rundt seg» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 2). I KRLE, skal kunnskap ikke bare hjelpe elevene å forstå ulike fenomen, som religioner, livssyn, filosofi og etikk, men de skal også forstå seg selv som personer i dette. Dersom det er slik at elevenes læring pendler i spenningsfeltet mellom å lære *av* og *om* religioner og livssyn, er det interessant å drøfte hvilken plass dybdelæring har på denne skalaen. I de fleste andre fag byr det i liten grad på problemer eller utfordringer å ta utgangspunkt i elevenes livsverden og personlige erfaringer, slik dybdelæring forutsetter. I alle andre fag er det som hovedregel et *ønske* at elevene skal lære *av* det de lærer om. I KRLE, derimot, reiser det spørsmål når en forsøker å knytte elevenes læring til elevenes egen kontekst. Virker det å lære *av* religion forkynnende, eller er det riktig å lære *av* religioner i en pedagogisk sammenheng? Kan en realisere prinsippet om at elevene skal lære i dybden i KRLE, og samtidig bare være avklarende? Hvor går skillet og hvordan kan læreren tilnærme seg problematikken i undervisningen?

KRLE-faget inneholder, som følge av de varierte kunnskapskildene, også en stor mengde fagbegreper. Både konkrete, abstrakte, religiøse og tenkte (synagoge, frelse, kosher, nirvana). Noen begrep elevene møter i faget er kontroversielle (religiøs ekstremisme), andre sensitive (identitet og seksualitet). Mestad (2014, s. 154) mener at mye tyder på at KRLE, språklig sett, er et av de mest krevende fagene i skolen. Det kan være en utfordring for lærere å kontekstualisere det elevene skal lære fordi faget har et erfaringsfjernt fagspråk, noe som kan forsterkes fordi elevene mangler praktisk erfaring fra ulike religioner og livssyn. Behovet for tilpasninger og forenklinger blir derfor stort. Hvor bevisst er lærere på undervisning av fagbegreper? Hvilken betydning vil arbeid med fagbegreper ha for elevenes dybdelæring i KRLE? Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å øke elevenes forståelse av fagbegreper?

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Det er tid for å se seg tilbake, men også rette blikket fremover når ny læreplan i KRLE står på trappene. En naturlig følge av innføring av ny læreplan i KRLE, er at lærere må se med nytt blikk på undervisning og læring i faget, vurdert mot det de allerede gjør og/eller allerede har kunnskap om. I overgangen til ny læreplan, må lærere ha ideer om hva dybdelæring i KRLE er eller kan være, og reflektere rundt tilnærminger til undervisning og læring de kan ta i bruk slik at læringen oppleves relevant og livsnær for elevene. Målet om dybdelæring og god fagkompetanse realiseres ikke på et stykke papir, men i ekte møter mellom lærere og elever. Formålet med prosjektet er å bidra til kunnskap som kan gi grunnlag for refleksjoner rundt lærerens rolle og tilnærminger til et nytt KRLE-fag med dybdelæring som hovedmålsetting. Prosjektet har også et praktisk siktemål når det forsøker å gi konkrete innspill til undervisning som kan legge til rette for dybdelæring. Med utgangspunkt i bakgrunn og formål med prosjektet, har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hva er dybdelæring i KRLE og hvilke tilnærminger til undervisning kan legge til rette for det?

For å avgrense og kunne svare på problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva sier lærere om (god) læring og undervisning i KRLE?
2. Hva sier fagdidaktisk teori og ny læreplan om (dybde)læring i KRLE?

1.3 Avgrensninger

For å belyse *saken* i mitt prosjekt, «dybdelæring i KRLE», vil utdrag fra læreres oppfatninger og refleksjoner til god hjelp. En kan hevde at det ikke er nok å studere læreres oppfatninger, at en må studere deres *faktiske handlinger* for å kunne si noe om samsvaret mellom oppfatninger og handling, og dernest elevers læring. Mitt prosjekt har ikke som formål å avdekke manglende koherens mellom handling og oppfatninger, men snarere å bruke læreres oppfatninger til å si noe om hvordan lærere kan handle i praksis for å belyse fenomenene jeg studerer. Sammenhengen mellom lærerens oppfatning av elevenes læring og hvordan de legger opp undervisning, er det som til syvende og sist avgjør hva elevene lærer i undervisning i skolen. Elevenes opplevelser av egen læring, berøres derfor ikke i dette prosjektet.

Forskning på «den gode timen» (Markussen & Seland, 2013) gir indikasjoner på hvilke faktorer som spiller inn for at elever skal få et godt læringsutbytte av undervisning. Det dreier seg blant annet om tydelig ledelse med overordnet tydelig pedagogisk filosofi, lærerens autoritet og lærerens faglige kompetanse. Tydelige læringsmål, variasjon i og tilpasning av undervisningen trekkes også frem som betydningsfullt for at den gode læreren skal fremme god læring hos elever. I mitt prosjekt vil jeg ikke undersøke slike strukturelle sider ved undervisningen, eksempelvis hvordan en undervisningsøkt bygges opp. For meg er det interessant å undersøke hvordan læreren kan tilnærme seg kunnskapsinnhold og undervisningsmetoder for å åpne for dybde i elevenes læring i KRLE i tråd med fagets overordnede formål.

Selv om det også kunne vært interessant, spesielt med innføringen av nye læreplaner, er det ikke en målsetting for dette prosjektet å undersøke *hva* elevene skal lære rent kunnskapsmessig, eller *hvorfor* de skal lære det. Problemstilling og forskningsspørsmål retter seg mot å gi innspill til en større debatt om KRLE og undervisningspraksis som er knyttet til god læring.

Jeg tenkte i utgangspunktet avgrense dette prosjektet til 1.-4. trinn, da disse trinnene har høyest antall timer KRLE i skolen, og jeg i tillegg selv er KRLE-lærer for elever i denne aldersgruppen. Da det viste seg utfordrende å rekruttere lærere som ønsket å stille som informanter fra småskoletrinnet, utvidet jeg rekrutteringen til aldersspennet fra 1.-7. trinn. Sett

i ettertid har vært positivt for prosjektet at både små- og mellomtrinnlærere er representert, da det har vært fruktbart å utforske deres perspektiver i sammenheng.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er inndelt i seks kapitler og organisert på følgende måte:

Kapittel 1 innleder oppgaven med bakgrunn for og formål med studiet. Her presenteres også studiets problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger.

I kapittel 2 gir jeg en oversikt over relevant teori og forskning. Her har jeg også inkludert annen forskning som, sammen med teorien, danner rammeverk for analysen av empiri og aktualiserer forskningens formål. Ulike forståelser av læring og undervisning, herunder dybdelæring og sentrale sider ved KRLE faget i skolen, beskrives i kapitlet.

Kapittel 3 redegjør for den vitenskapelige tilnærmingen som er brukt for å kunne svare på problemstillingen. Forarbeid og gjennomføring av intervju beskrives og begrunnes. Her beskrives etiske refleksjoner rundt forskerrollen, studiets kvalitet og en detaljert beskrivelse av analysestrategi som ligger til grunn for fortolkninger presentert i neste kapittel.

I kapittel 4 presenteres utvalgte deler av det empiriske materialet belyst av relevant forskning og teori. Fellestrekk og ulikheter i de ulike kategoriene danner grunnlag for en overordnet drøfting i kapittel 5. Sentralt her er informantenes syn på læring og undervisning i KRLE.

Kapittel 5 har til hensikt å løfte drøftingen til et høyere nivå, hvor delene fra kapittel 4 ses i lys av en større helhet (dybdelæring i KRLE som sådan). Her vil trekk fra materialet være grunnlag for en overordnet drøfting hvor ulike tilnærminger (både teoretiske og mer praksisnære) belyser sider som kan være viktig for å tilrettelegge for dybdelæring i KRLE.

Kapittel 6 samler trådene med oppsummering, mulige konklusjoner og implikasjoner for videre forskning og undervisningspraksis.

2.0 Teoretisk og forskningsmessig grunnlag

Arbeidet med teoriutvelgelse har gjort det veldig tydelig for meg at det finnes mange veier til Rom. Ulike teoretiske perspektiver, drar oppmerksomheten i ulike retninger. Teoriutvelgelsen er i så måte med på å spisse studiets perspektiv og pedagogiske ståsted. Jobben med å velge teoretisk innfallsvinkel har vært lang, og alt som ikke kan sies å være med på å utdype eller belyse valgte forskningsspørsmål, har måttet vike for det som oppleves mer relevant. Teorien som presenteres, fungerer som en slags plattform for analysen, men er samtidig uavhengig av teoretiske perspektiver som kan være nødvendig for å belyse det empiriske materialet. For å unngå at teorikapittelet blir for styrende, og for å bidra til balanse mellom teori og empiri i drøftingsdelen, vil dette teorikapittelet være forholdsvis kort, og kun ha til hensikt å utdype sentrale elementer og belyse forskningen relevans.

Det finnes teori på ulike nivå (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 42; Anker, 2020, s. 46). I oppgaven bruker jeg, for enkelthets skyld, en vid forståelse av begrepet «teori», som i tillegg til vitenskapelige teorier, også omhandler det Anker kaller empirinære teorier og kunnskapsgrunnlag (Anker, 2020, s. 58).

2.1 Læring og undervisning

Formålet med mitt prosjekt er å utforske ulike tilnærminger til *undervisning* som fører til *læring*, og det kan være nyttig å gi en kort presentasjon av disse to begrepene. Ifølge Ralph Tyler er begrepet *undervisning* en betegnelse på lærerens *intensjoner* om læring. Den faktiske læringen som springer ut av denne intensjonen, er ikke nødvendigvis den samme som læreren *intenderte*. Læring blir altså den faktiske *kapasitets-* eller *kompetanseendringen*. Tyler mener derfor *læring* må være hovedfokus: «Learning takes place through the active behavior of the student; it is what *he* does that he learns, not what the teacher does» (Tyler, 1949, s. 63).

Undervisning kan dermed sies å være læreraktiviteten, *læringen* er elevenes aktive utførelse som fører til intendert eller uintendert læring. Undervisning og læring, sammenfaller dermed ikke alltid, selv om begrepene henger sammen. Lærere kan, gjennom sine kunnskaper og fortolkninger av læreplanen, ha *intensjoner* om hva elever skal forstå og lære i undervisningen. Men det er ikke alltid intensjoner og *faktisk* læring henger sammen, blant annet fordi elevene har ulik erfaringsbakgrunn (forforståelse) som ny læring bygger på (Egelandsdal & Riese, 2020, s. 97).

Fenomenet læring er likevel vanskelig å finne en vitenskapelig omforent definisjon på. Von Oettingen skriver at det kanskje heller ikke er så viktig å definere nøyaktig hva læring er, fordi man dermed risikerer å miste viktige sammenhenger som gir grunnlag for pedagogisk refleksjon (von Oettingen, 2011, s. 33). I denne oppgaven er jeg avhengig av å ha et pragmatisk syn på læringsbegrepet, da forståelsen av begrepet er avhengig av den konteksten det brukes i (Afdal, 2013, s. 39). Informantene kan ha ulikt syn på hva (god) læring er.

Skillet mellom læring (elevenes aktive handling) og undervisning (lærerens tilrettelegging for læring) gir dette prosjektet et didaktisk grunnlag. I den sammenheng er det også relevant å gjøre rede for skillet mellom hverdagslæring og institusjonalisert læring. Skaalvik og Skaalvik skiller mellom læring i og utenfor skolen. Læring *i* skolen, altså læring som henger sammen med lærerens *intenderte* læring, kalles *institusjonalisert* læring. Institusjonalisert læring kjennetegnes gjerne med at den har et *deduktivt* preg. Læreren, som har et klart mål for læringen, forklarer og gir elevene erfaring med det de skal lære gjennom eksempler eller praktiske øvelser. Læring som skjer i uformelle hverdagsammenhenger, kaller Skaalvik og Skaalvik hverdagslæring, en type læring som er uformalisert og blir en tilfeldig konsekvens av aktiviteten. Hverdagslæringen betegnes som *induktiv*, der læringen springer ut fra erfaringer barnet gjør egen interesse og i takt med barnets utvikling. Læreplaner har målformuleringer som er uavhengige av elevenes erfaringer og interesseområder, og læring som har et deduktivt preg kan derfor oppleves abstrakt og lite relevant for noen elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21).

I Klafkis kategoriale dannelsbegrep legges det vekt på en dobbeltsidig åpning mellom det som skal læres (lærestoffet) og den som lærer. Klafki er opptatt av dannelsperspektivet som en forutsetning for all didaktisk tenkning. Han skiller mellom to hovedgrupper for danning: material og formal dannelse, hvor subjektet (eleven) eller objektet (innholdet) på den ene eller andre siden står i fokus. For å skape en dobbeltsidig åpning, mener Klafki at innhold må tilpasses elevenes livsverden gjennom det eksemplariske prinsipp, hvor noe konkret (et eksempel) belyser noe generelt, overordnet og abstrakt, og gir innholdet overføringsverdi. Dersom innholdet ikke kan knyttes til barnets virkelighet, sammenhenger og kategoriale innsikter vil kunnskapen bli usammenhengende og fragmentert (Straum, 2018; von Oettingen, 2011, s. 82-85).

Alexander von Oettingen kaller avstanden som kan oppstå mellom det som skal læres og den som lærer, pedagogikkens institusjonsproblem. Læring i det virkelige liv er autentisk, mens

skolen må planlegge for læringsprosesser i en form som ikke oppstår naturlig. Jo større avstand mellom det virkelige liv og skolens faglige mål, jo vanskeligere kan det være å gjøre læringen livsnær og dermed relevant (von Oettingen, 2011, s. 113-144).

2.2 Skolens lærings syn og aktuell læringsteori

Norsk skole bygger på både et konstruktivistisk og et sosiokulturelt lærings syn. I et konstruktivistisk perspektiv, handler læring om at «(...) mennesker konstruerer nye ideer, skaper ny mening og oppnår ny forståelse i aktivt samspill med verden og med hverandre» (Danielsen, Diseth, Heldal et. al., 2020, s. 304). Læringsprosessene avhenger først og fremst av at elevene selv er aktive i møte med ny kunnskap. Kunnskap konstrueres i individet, i de mentale prosessene. Videre ligger det implisitt at mennesker konstruerer noe *nytt* ut fra noe allerede kjent eller erfart når de lærer (Dysthe, 2003, s. 42, 43).

Læringsbegrepet i læreplanen bygger også på et sosiokulturelt lærings syn som blant annet er forbundet med Lev Vygotskijs og John Deweys ideer om læring og kunnskapsutvikling. Det sosiokulturelle lærings synet bygger på konstruktivistiske ideer, men læring ses her som et resultat av en aktiv, språklig, samhandlingsprosess i en sosial eller kulturell kontekst. Språket er det som bygger bro mellom det eleven kan fra før og det eleven ikke forstår. Dersom språket mangler, mangler også det viktigste verktøyet for læring. Hovedpoenget i Vygotskijs teorier er at læring skjer når eleven(e) er i en sone hvor de, med hjelp fra en mer erfaren hjelper, utvikler seg og lærer gjennom språklig samhandling (Vygotskij, 2001, s. 166; Bråten, 2005, s. 21). Flere andre har i senere tid bygget videre på Vygotskijs teorier om læring og undervisning. En av dem er Kamil Øzerk som, med bakgrunn i Vygotskij-inspirerte teorier, utarbeidet formelen $a+1$, som pedagogisk prinsipp. Formelen leses slik at skolefaglig læring forutsetter at nytt fagstoff ligger ett hakk (+1) over det elevene allerede kan fra før (a) (Øzerk, 2005, s. 117). Forforståelsen blir dermed sentral for videre læring.

En som også har vært opptatt av menneskets *forforståelse* som forutsetning for læring, er filosofen Hans-Georg Gadamer. Han er, som Vygotskij, opptatt av språkets rolle mellom den som fortolker og det som skal fortolkes. I hans teorier om språket og erfaringens betydning som forståelseshorisont for ny innsikt, er det *bruddene* med våre tidligere erfaringer som gjør at vi får behov for å «konstruere» en ny helhetlig forståelse, og altså *lærer*. Forståelse er, ifølge Gadamer, alltid en prosess hvor selvstendige horisonter smelter sammen (Gadamer, 2003, s. 345). Selv om Gadamers arbeid ikke er orientert rundt utdanning, er hans oppfatning

av erfaringens betydning for forståelse, relevant i skolen. Her blir spørsmålet hvordan vi skal få elevene inn i en hermeneutisk spiral, slik at enkeltdelene elevene skal lære blir en del av en større helhet, på tross av deres individuelle ulikheter (Egelandsdal & Riese, 2020).

Filosofen John Dewey har et pragmatisk, eller praktisk, perspektiv på læring og kunnskap. Han er, i likhet med Gadamer, opptatt av erfaringens betydning for læring. Dewey er også opptatt av at læring påvirker vår forståelse av verden, og ikke bare må reduseres til fragmentert kunnskap. Læring må ha relevans og verdi for de som lærer i deres *hverdag* og *interesser*. Meningsfull læring springer her ut fra en autentisk erfarings situasjon hvor det dukker opp et engasjerende problem som undersøkes, diskuteres og utprøves (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 66-67). I følge Dewey, har ikke problematisering av tidligere erfaring negative konsekvenser, snarere fører det til et enormt læringspotensial (von Oettingen, 2011, s. 31).

I mitt møte med lærere, må jeg være oppmerksom på at ulike lærere har ulike læringssyn, noe som påvirker deres beskrivelser av undervisningspraksis og læring. Deres vektlegging av elevenes erfaringer, forforståelse, mentale og sosiale prosesser må tas hensyn til i drøftingen av tilnærminger som kan legge til rette for dybdelæring. På denne måten, er problemstillingen og forskningsspørsmålene også en del av et større bilde av læringssyn og -teorier. Teoriene er formale og sier ingen ting om hvordan man konkret og substansielt eller materielt skal undervise. I mitt prosjekt tar jeg derfor utgangspunkt i læreplanens læringssyn når jeg presenterer forslag til konkrete tilnærminger til dybdelæring i KRLE.

2.3 Dybdelæring og kompetanse i læreplanen

Begrepet og fenomenet dybdelæring fungerer i de nye læreplanene som en presisering av læringsbegrepet i skolen og bygger, som sagt, på konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori. Dybdelæring vektlegges i nye læreplaner, med det formål at elevene skal oppnå varig kompetanse i fag. I Stortingsmelding 28 påpekes det at læreplanene har hatt et for stor innholdsbredde, en bredde som har begrenset elevenes mulighet for til å lære i dybden (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). For å gi rom for dybdelæring, er kjerneelementer innført og bredden i kompetansemålene snevret inn (Gilje, Landfald & Ludviksen, 2019). I prosjektet er det interessant å se nærmere på hva dette utvidede handlingsrommet kan bety for lærere.

Utdanningsdirektoratet definerer og beskriver dybdelæring som følger:

Vi definerer dybdelæring 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. (...) Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Dybdelæring handler altså om forståelse og anvendelse av det elevene lærer. Slik sett overlapper dybdelæringsbegrepet med læreplanens kompetansebegrep. Kompetanse defineres i læreplanens overordnende del som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dybdelæring er en forutsetning for kompetanseutvikling som igjen forutsetter god progresjon i elevenes læringsarbeid, aktive elever, samt at læringen tilpasses elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer. Definisjonene av dybdelæring og kompetanse har sterke forbindelser til det konstruktivistiske læringssynet (Danielsen et. al, 2020, s. 304; 2.2). I skolens styringsdokumenter er det også tydelige innslag av et sosiokulturelt læringssyn. I NOU *Elevenes læring i fremtidens skole* anses blant annet aktiv deltakelse i kommunikasjon og samarbeid som sentral for å fremme god læring (NOU 2014:7, s. 33).

Med bakgrunn i aktuelle læringsteorier og dybdelæringsdefinisjonen kan en si at helhetlig forståelse og dyp læring avhenger av at læringen (gjennom samhandling) kobles til elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer, samt sentrale begreper, prinsipper og sammenhenger i fag.

2.4 Tilpasset opplæring

I ny overordnet del av læreplanen presiseres det at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevenes rett på tilpasset opplæring handler blant annet om at læreren er forpliktet til å tilrettelegge undervisningen ut fra elevenes erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Dybdelæring forutsetter tilpasset opplæring, der skolen tar hensyn til at elever er forskjellige og hvordan de lærer. Blant annet kan ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder og variasjon i undervisningen bidra til å imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15, 16, NOU 2015:8, s. 42). Tema og problemstilling i mitt prosjekt er knyttet opp mot prinsippet om tilpasset

opplæring, da jeg søker å finne konkrete tilnærminger som kan lede til dybdelæring, og dermed også tilpasset opplæring, per definisjon.

2.5 Ny læreplan i KRLE

2.5.1 Handlingsrom

Gjennom Fagfornyelsen, er ny nasjonal læreplan i KRLE under innføring, noe som aktualiserer prosjektets formål: å identifisere tilnærminger til dybdelæring i KRLE. Overgangen mellom de to foregående læreplanene, L97 og LK06, kjennetegnes ved mindre detaljert og styrt innhold (Haslund, 2014, s. 86), en trend som kan sies å fortsette i nye læreplaner. Redusert antall kompetansemål og mindre detaljerte kompetanseformuleringer vektlegges for å til rette for dybdelæring, slik jeg har nevnt tidligere. Det gir rom for individuelle tolkninger og høy innflytelse på valg av innhold og metoder i faget. I Norge opplever lærere allerede høy grad av individuell autonomi når det gjelder valg av innhold og metoder i undervisningen, viser TALIS, OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring (Björnsson, Carlsten & Trindsen, 2020, s. 4 og 6). Med frihet kommer også ansvar, og mindre spesifikke kompetansemål kan tenkes å stille enda høyere krav til lærerens faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse, slik også Gilje et. al. (2019) påpeker blir viktig med nye læreplaner. Mellom tre og fire av 10 lærere som underviser i KRLE i barneskolen, har ikke formell utdanningskompetanse i faget (Perlic, 2019). Denne mangelen kan tenkes å gjøre det vanskeligere for lærere å operasjonalisere målene i ny læreplan. Spørsmålet er om planen gir tilstrekkelige føringer som balanserer handlingsrom og rammer slik at hver enkelt lærer er i stand til å tilrettelegge for dybdelæring.

2.5.2 Formål med KRLE-faget

I første setning i ny læreplan i KRLE, under Fagets relevans og sentrale verdier (formål), står det at KRLE-faget er sentralt for å «forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I begrunnelsen for valg og prioriteringer for det nye KRLE-faget, står det at elevenes utforskning av ulike områder skal gi dem mer øvelse i å bli kjent med seg selv og andre, og reflektere over store spørsmål (Utdanningsdirektoratet, u.å.). På den ene siden uttrykker læreplanen, med bakgrunn i det overnevnte, klart at læring i KRLE skal vektlegge elevenes personlige utvikling. Det skal også vektlegge tema som er relevante for barn og utvikle holdninger som gjør dem i stand til å møte en verden med ulike perspektiver, og samtidig stå støtt i sitt eget. På den andre siden, skal de gjøre dette ved å ta i

bruk konkret kunnskap *om* religioner, livssyn og ulike filosofiske tradisjoner og ideer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

2.6 Sentral fagdidaktikk i KRLE

Fagdidaktikk i KRLE handler i stor grad om interaksjonen mellom elevene og fagstoffet, blant annet religioner og livssyn, og hvordan elever erfarer, engasjeres i og responderer på innholdet. Læring og undervisning i KRLE er i en spesiell posisjon, da fagstoffet kan berøre personlige, nærmest private, sider hos elevene (for eksempel trostilhørighet). KRLE-undervisningen i skolen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, samt ikke-forkynnende. De samme pedagogiske prinsippene skal gjelde alle religioner og livssyn (Opplæringsloven, 1998, § 2-4).

Det er vanlig å skille mellom faglige innenfra- og utenfraperspektiver i møte med tros- og livssynstradisjoner i skolen. Den profesjonelle KRLE-læreren baserer undervisningen på et faglig grunnlag, og tar ikke stilling til eksistensielle livssynsspørsmål. Med et faglig perspektiv lærer elevene *om* religioner og livssyn. Hvorvidt elevene også lærer *av* religioner og livssyn når de lærer *om* dem, henger sammen med hvilket perspektiv det undervises ut fra. Et faglig *innenfraperspektiv* åpner for at elevene også kan lære noe *av* dem (Eidhamar, 2019, s. 28, 34).

Grimmit er kjent for å ha introdusert distinksjonen mellom å lære *om* og *av* religioner og livssyn på 1970-tallet. Kort fortalt er læring *om*, ifølge Grimmit, læring *om* religioner og livssyns trossystemer og praksis. Læring *av* henspiller på det elevene lærer om seg selv i møte med denne kunnskapen (Grimmit, 2000; von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19).

Undervisning som vektlegger læring *om* religioner og livssyn kan sies å ha en mer *faktaorientert* tilnærming. Læring *av* religioner og livssyn kjennetegnes av en mer personlig *forståelse* av dem (James and Stern, 2019, s. 32). Mange fagdidaktikere forsøker å ta stilling til hvordan en praktisk bør tilnærme seg religioner og livssyn i den norske skolen på bakgrunn av denne debatten, blant andre Andreassen (2016), Domaas (2014), Fuglseth (2014), Gravem (2005), Skeie (2017) og Vestøl (2017). I de fleste andre fag enn KRLE, er det ønskelig at elevene skal lære *av* det de lærer *om* (Andreassen, 2016, s. 126; von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Enkelte av fagdidaktikerne mener at man som lærer bør unngå læring *av* i religions- og livssynsundervisningen, fordi det kan bryte med kravet om en objektiv, kritisk

og pluralistisk undervisning. Andre argumenterer for at det er umulig å lære *om* uten og å samtidig lære *av* religioner og livssyn (Skeie, 2017, s. 127).

Mitt inntrykk er at både ny og gammel læreplan vektlegger læring *om* religioner og livssyn, men det kan være vanskelig å skille å lære *om* og *av*, fordi begrepene tolkes på forskjellige måter. Debatten synes å handle om hvor man skal befinne seg på en skala *mellom* de to ytterpunktene, og hvordan begrepene *læring om* og *av* forstås i sammenheng med fagets formål og kunnskapsinnhold. Med innføring av dybdelæringsbegrepet i den nye læreplanen, kan de to tilnærmingene sies å vikles tettere sammen, fordi dybdelæring forutsetter en viss grad av personlig involvering.

2.7 Fagbegreper i KRLE

Utdanningsdirektoratet sier at elevene, gjennom dybdelæring, skal utvikle en varig forståelse av begreper i fag og, mer konkret, kunne ta i bruk fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Formuleringen i ny læreplan i KRLE er veldig lik: Elevene skal lære å *forstå, ta i bruk* og *drøfte* fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er dermed viktig for elever å lære fagbegreper og fagspråk for å tilegne seg fagkompetanse. Fagbegrepenes posisjon kan betraktes som særlig viktig i et fag som KRLE, fordi det har et stort og variert begrepstilfang (Mestad, 2014, s. 154; 1.1). I dette prosjektet legger jeg til grunn en vid forståelse av «fagbegreper», som inkluderer alle faglige og fagspesifikke begreper, samt faglige uttrykk.

Det er vanskelig å finne en entydig definisjon på *faglige* begreper, men Vygotskijs skiller mellom *spontane* og *vitenskapelige* begreper. Spontane begreper utvikles ifølge Vygotskij usystematisk gjennom daglige erfaringer, og kan kalles hverdagsbegreper. Vitenskapelige begreper springer ut fra et fagfelt, og representerer systematisert kunnskap som er utviklet over tid. Vygotskij refererer ikke bare til naturvitenskapelige begreper, men inkluderer også andre fagfelt som historie, filosofi og religion. Språket elever tilegner seg *spontant* gjennom sine erfaringer, er situasjonsbestemte, praktiske og empiriske. Vygotskij hevder at denne typen begreper gjør det mulig å gå ut over grensene for de umiddelbare erfaringene. For at elevene skal forstå et vitenskapelig begrep, må det forankres i spontane begreper. I denne sammensmeltingen mellom spontane og vitenskapelige begreper, utvikles det Vygotskij kaller *generalisert viten*. «Begrepets mer elementære sider er det som gir forståelsen kjøtt, blod og vitalitet» (Vygotskij, 2001, s. 71). Begreper kan dermed sies å *både* være en forutsetning for og et resultat av læring.

Vi vet at norske elever forstår tekster som er skrevet med hverdagsspråk bedre enn tekster skrevet med fagspråk, og at de ofte forsøker å relatere tekster til egne erfaringer i deres forståelse. I tillegg er det mange elever har vanskelig for å uttrykke seg presist ved hjelp av fagbegreper – de benytter heller hverdagsspråk. Brevik, Fosse og Rødnes argumenterer for at aktiv og bevisst bruk av fagbegreper påvirker resonnering og læring. Det hjelper elevene til å systematisere kunnskap, og til å se sammenhenger i og mellom det de lærer (Brevik, Fosse & Rødnes, 2014; Mestad, 2014, s. 168). Haug og Ødegaard (2014) påpeker at elevene selv må være aktive i læringsprosessen når de skal lære fagbegreper.

3.0 Vitenskapelig tilnærming og metoder

Både de to foregående kapitlene og kapitlet som følger, forklarer hvordan forskningsprosessen er innrammet. Formålet med dette kapitlet (3) er å plassere forskningsprosjektet innenfor vitenskapsteoretiske rammer og gi en åpen og grundig beskrivelse av prosessen rundt innsamling av empirisk materiale, forskningsetiske overveielser og videre analysestrategi.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Prosjektet har en lærersentrert tilnærming, og intervju av lærere er et naturlig verktøy å bruke for å undersøke læreres perspektiver og ideer rundt egen undervisningspraksis. Deres perspektiver kan være med å belyse hvordan en kan forstå hva dybdelæring er og hvilke tilnærminger de kan bruke for å for å legge til rette for det. Lærernes beskrivelser av og refleksjoner rundt praksis utgjør det empiriske materialet. Prosjektet har derfor et kvalitativt forskningsdesign. Det empiriske materialet som innhentes kalles gjerne *myke data* i kvalitativ forskning, og forteller om ikke-målbare menneskelige egenskaper. Opplevelser og erfaringer kan i begrenset grad undersøkes eller analyseres ved hjelp av kvantitative metoder, ved hjelp av *harde data* (Johannessen et. al. 2016, s. 37). Derimot gir en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju den empiriske dybden som prosjektet trenger tilgang til for å besvare problemstillingen via forskningsspørsmålene.

Prosjektet hører hjemme innunder et samfunnsvitenskapelig studiefelt, hvor jeg som forsker, er deltaker i samfunnet som studeres. I samfunnsvitenskapen forskes det på menneskers tanker og handlinger. Den erkjenner at forskning aldri kan være objektiv, men påvirkes av menneskelige tanker, verdier og handlinger (Johannessen et. al., 2016, s. 31, 51). Min forforståelse vil, mer eller mindre bevisst, prege alle deler av forskningsprosessen. Prosjektet bygger både på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk).

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

En samfunnsvitenskapelig forskningsprosess hvor forskerens erfaringer, meninger og preferanser ikke inngår, er vanskelig å forestille seg. Å ha et avklart forhold til det, ses som en nødvendighet (Skilbrei 2019, s. 42). Samfunnsvitenskapen har derfor også vært forbundet

med *hermeneutikken* (Gadamer, 2003). Hermeneutikk handler om kommunikasjon- og meningstolkning og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen. Som allmenn metodisk tilnærming (Fuglseth, 2018a, s. 253), er formålet i hermeneutikken å skape nye, gyldige forståelser av tekster (vidt tekstbegrep) (Thagaard, 2018, s. 37).

Med en hermeneutisk tilnærming, skjer fortolkninger på ulike nivå. På første nivå fortolker en hva som skjer i kommunikasjon med informantene. I fortolkninger på andre nivå vil en fortolke informantenes fortolkning av sine utsagn, også kalt dobbel hermeneutikk, ved å trekke inn et nytt nivå av teoretiseringer. Kapittel 4 vil hovedsakelig inneholde fortolkninger av grad en og to. I kapittel 5 knyttes fortolkninger til fremheving av underliggende betydninger av informantenes utsagn, altså et tredje nivå av fortolkning. Dette omtales som mistankens hermeneutikk, fordi fortolkninger på dette nivået ikke er kjent av informantene selv (Thagaard, 2018, s. 38). Innenfor hermeneutisk metode/tolkningstradisjon, skapes dermed forståelse når forskeren:

- 1) tolker meningen den opprinnelige teksten (f.eks. transkripsjoner fra intervju),
- 2) tolker meningen i det vi tror deltakeren selv mente (dobbeltolkning) og
- 3) tolker det han/hun selv legger i tekstene (Fuglseth, 2018a, s. 255)

Denne forståelsesprosessen har til hensikt å formidle tekstens opprinnelige mening på en ny og annerledes måte. Dermed skapes ny innsikt eller mening om et fenomen, noe som også gjelder tekster fra intervju (Brottveit 2018 s. 34).

Noen fremstiller det slik at hermeneutisk tolkningstradisjon vektlegger meningsfortolkning, og fenomenologisk filosofi opptatt av beskrivelser av menneskelige erfaringer, eller deres opplevelser av sin livsverden (Kvale og Brinkmann 2015, s. 33; Thagaard s. 36).

Fenomenologi kan også oppfattes som en type vitenskapsteori som underbygger alle typer tilnærminger, også den hermeneutiske. Både hermeneutikk og fenomenologi vektlegger fortolkning og forståelse av mening som knyttes til ulike handlinger og tar utgangspunkt i informantens egen forforståelse. I et fenomenologisk perspektiv, er det viktig å oppnå en dypere mening i de fenomenene informantene beskriver. En forsøker å sette egen forforståelse til side og «åpne opp» for å øke egen forståelse av informantenes erfaringer (Grønmo, 2016, s. 393; Thagaard, s. 36). Formålet med intervjuene i mitt prosjekt er å belyse en mer generell helhetsforståelse av hva dybdelæring kan være i KRLE. Det empiriske materialet som utledes av intervjuene har derfor ikke *kun* til hensikt fortolke hva informantene selv kan ha ment, men

hvordan deres utsagn kan belyse dybdelæring som fenomen. Innsikten som skapes gjennom intervjuene blir derfor utgangspunkt for fortolkninger både av informantenes intensjoner og meninger, men også utvikling av egen forforståelse og saken i et helhetsperspektiv.

3.2 Innhenting av empirisk materiale

3.2.1 Individuelle semistrukturerte lærerintervju

Kvalitative intervju av lærere er valgt som strategi for innsamling av empirisk materiale for å kunne fange opp deres erfaringer med og meninger om undervisningspraksis i KRLE, noe som kan gi dypere innsikt i ulike tilnærminger til ny læreplan. En *semistrukturert* intervjuform fant jeg mest hensiktsmessig i mitt prosjekt. Det åpner for at jeg som forsker kan følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål dersom situasjonen skulle tilsa det (Krumsvik, 2019, s. 166). Spørsmålene har en åpen «ende» og åpner for at informantene, med sin forforståelse, kan være med å lede intervjuet inn på temaer som ikke var planlagt. Dette er nødvendig, da det ikke på forhånd er gitt hva dybdelæring i KRLE er. Ved å stille oppfølgende eller mer spesifikke spørsmål, kan det bli enklere å fortolke, da konteksten i teksten kan utdypes eller begrunnes. Den hermeneutiske og fenomenologiske fortolkningsrammen samsvarer godt med denne måten å strukturere intervjuet.

Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer, dels begrunnet i tilgang til informanter, dels fordi jeg ønsket å komme nært innpå informantenes tanker og dels fordi jeg er en uerfaren forsker. Gruppebaserte intervju ville kanskje gitt mulighet for at informantene kunne utfylt og beriket hverandres kunnskap, men det kunne også hemmet informantenes spontane, subjektive utsagn (Johannessen et. al, 2016, s. 146, 147).

3.2.2 Utvalg

Rekruttering av informanter til prosjektet baserte seg på utvalgsriterier som ble bestemt med utgangspunkt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg var ikke på jakt etter et representativt utvalg, men et *strategisk* og *hensiktsmessig* utvalg (Johannessen et. al., 2016, s. 117, Thaagard, 2018, s. 54). Et hovedkriterium for utvelgelsen av informanter var at de måtte være lærere som hadde erfaring med å undervise i KRLE i barneskolen. I en e-post-henvendelse til fire skoleledere i kommunen jeg jobber i, ba jeg dem om å ta kontakt med lærere som har erfaring med å undervise i KRLE med forespørsel om å delta i prosjektet. Skolene ble valgt ut fra geografisk plassering (utenfor eget nærmiljø) og skoler av en viss

størrelse, for å øke sjansene for å rekruttere flere lærere. I kommunen informantene er lærere, er det 18 barneskoler.

Av de fire skolene jeg henvendte meg til, gav to lærere fra en skole tilbakemelding om at de ønsket å vite mer om prosjektet, de andre skolene fikk jeg ikke først ikke respons fra. Jeg sendte en ny e-post til de samme skolene etter et par uker, da den første e-posten ble sendt uken før informantene var tilbake i jobb etter sommerferie, noe som kanskje gjorde at skolelederne hadde glemt henvendelsen. Lærere som ønsket mer informasjon, gav tillatelse til at jeg kunne motta kontaktinformasjon gjennom skoleleder. Direkte kontakt mellom meg og lærerne ble opprettet via e-post. Av de til sammen fire lærerne som meldte interesse, var det tre som til slutt valgte å delta som informanter. Den siste svarte ikke på personlige henvendelser, verken per e-post eller telefon.

Jeg hadde ingen krav til kjønnsfordeling i materialet. De tre informantene, tre kvinner, har alle erfaring med å undervise i KRLE. To av informantene jobber på småtrinnet (1.-4. trinn), den siste på mellomtrinnet (5.-7. trinn). Viser til en nærmere presentasjon av informantene i kapittel 4.1.

3.2.3 Forberedelser til intervju – intervjuguide

I forkant av det semistrukturerte intervjuet nevnt over, laget jeg en *intervjuguide* med en forutbestemt rekkefølge på tema og spørsmål (vedlegg 1). Jeg var forberedt på å kunne endre rekkefølgene på temaene dersom det ble naturlig underveis i intervjuforløpet, og slik oppnå en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet, typisk for semistrukturerte intervju. Blant andre Grønmo (2016, s. 168-179), Johannessen et. al. (2016, s.147-150), Kvale og Brinkmann (2015, s. 166-171, 193-203) og Krumsvik (2019, s. 166-169) gir en del generelle råd for utarbeidelse av spørsmål i intervjuguider, samt viktige moment å huske på som forsker i intervjusituasjonen for å heve den vitenskapelige kvaliteten. Jeg brukte disse som utgangspunkt for spørsmålsformuleringer og struktur, som jeg nå vil gå nærmere gjennom.

De første spørsmålene i intervjuguiden er enkle faktaspørsmål om undervisningserfaring og annen bakgrunnsinformasjon som er lett for informantene å svare på. Dette for å ramme inn intervjuet og etablere tillit mellom meg og informantene. Videre blir intervjuets «tema», god læring og undervisning, presentert. I spørsmålsstillingen valgte jeg å bruke begreper som «lærte godt» fremfor f.eks. «høyt læringsutbytte» eller «dybdelæring» for å få skape en uformell og nøytral tilnærming til temaet. Jeg ønsket ikke å bruke dybdelæringsbegrepet

ovenfor informantene. Begrepet har vært sterkt debattert de siste årene, i tillegg er det relativt nytt i skolen (Melby-Lervåg, 2019). Jeg ønsket derfor å bruke mer allmenne og mindre ladede begrep om elevenes læring. Slik ønsket jeg også åpne opp for informantenes egne, og kanskje bredere tolkninger, av hva dybdelæring er eller kan være. I «pilotintervjuet», som jeg gjennomførte med en lærerkollega, opplevde jeg å få fylldige og relevante svar da jeg spurte «Hva legger du i å lære godt i KRLE?». Dette spørsmålet var jeg ekstra oppmerksom på at måtte være med i intervjuguiden. Spørsmål 5, og tilhørende oppfølgingsspørsmål, der informanten blir bedt om å «Fortelle litt om hva du tenker om å undervise i KRLE», er tatt med i den induktive tilnærmingens ånd. Jeg hadde, en svak antakelse om at mange lærere ville trekke frem tema som fritaksrett, elevers manglende religiøse erfaringer eller fagets rike begrepsverden som noe som særpreger undervisning i KRLE-faget. Spørsmålet er åpent formulert slik at min førforståelse ikke leder informantenes svar. Spørsmål 6, 7 og 8 er konkrete spørsmål som tar sikte både på få frem beskrivelser av erfaring, og nye ideer rundt læring av fagbegreper. Til slutt er det lagt inn et åpent felt hvor informantene får anledning til å utdype, legge til eller fortelle om temaer de eventuelt har sett for seg å snakke om.

I forkant av intervjuene, ba jeg informantene om å reflektere over en gang de hadde opplevd at elevene lærte godt i KRLE. Beslutningen om å be informantene forberede seg på dette spørsmålet, var begrunnet med at kan være vanskelig å trekke gode eksempler «opp av hatten», noe jeg ofte har erfart både i utviklingsarbeid i skolen og som informant selv. Muligheten for at det kunne svekke prosjektets troverdighet at de skulle forberede seg på ett av spørsmålene, ble veid opp mot verdien av beskrivelsene jeg ville få. Jeg ønsket beskrivelser av og refleksjoner rundt *god* læring og undervisning, ikke et gjennomsnittlig bilde av det.

Forståelse av forskjellen mellom undervisning og læring (2.1), påvirket formuleringer av spørsmål i intervjuguiden. Det er for eksempel en liten, men betydelig forskjell på å be lærere beskrive en «god undervisningstime», og å be dem beskrive et tilfelle der de opplevde at elevene lærte «godt». Forskjellen i formulering, vil gi svar på ulike spørsmål. Det første kan oppfattes mer lærersentrert (hva gjorde du som lærer for at elevene skulle lære). Det andre noe mer elevsentrert (hva gjorde elevene da de lærte). Det var først og fremst det siste jeg var på jakt etter.

I tillegg til forberedelse av intervjuguide, leste jeg meg opp på teori om å være *intervjuer*. Usikkerhet og manglende intervjuerfaring, kan virke negativt på informantene, og i verste fall

påvirke svarene man får. Johannessen et.al. (2016, s. 143) kaller det «intervjueffekten». Huskeregler som å være oppmerksom på egen påfallende eller fraværende interesse, strukturerte spørsmål, unngå hvorfor-spørsmål, var med på å gjøre meg tryggere på egen rolle i forkant av gjennomføringen.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Kontakten via e-post fløt godt, og jeg opplevde at alle informantene var positive og velvillige å finne gode tidspunkter for intervjuene, tross en hektisk lærerhverdag. Informantene fikk selv velge eller foreslå tidspunkt for møtene. Alle informantene hadde satt av god tid, bedre tid enn det som var forespeilet fra min side (ca. 45 minutter), noe jeg er svært takknemlig for. De tre informantene ble intervjuet én gang hver, to i oktober 2019, en i januar 2020, og intervjuene varte om lag 30 minutter hver.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes skoler, i lukkede klasserom eller egnede grupperom utenfor elevenes og informantenes undervisningstid. Det var viktig for meg at informantene var «på hjemmebane» og eventuelt kunne vise frem aktiviteter eller produkter som kunne belyse temaer vi snakket om dersom de ønsket. På alle skolene ble jeg godt mottatt og den uformelle samtalen i forkant av intervjuene fløt lett. Dette gav et positivt utgangspunkt for det videre intervjusamtalen. I tillegg hadde vi god tid til «debriefing» og uformell refleksjon i etterkant av intervjuene. Der fikk vi delt engasjement og tanker om andre undervisningsrelaterte temaer enn intervjuene rommet, noe som avrundet intervjusituasjonene på en fin måte.

Under gjennomføring av intervjuene, brukte jeg lydopptaker, både for å kunne la samtalen flyte uten stadige avbrytelser for notatskriving, men også for å sikre et godt og grundig etterarbeid (Postholm, 2010, s. 82). Lydopptakeren ble lagt på en pult ved siden av meg og informantene for at den ikke skulle bli et blikkfang underveis i samtalen. Jeg opplevde ikke at vi lot oss påvirke nevneverdig, men i det lydopptakeren ble slått på, merket jeg naturlig nok at samtalen fikk et litt mer formelt preg. Alle informantene gav både skriftlig og muntlig samtykke til lydopptak, med informasjon om at det var mulig å trekke samtykket uansett tidspunkt og grunn i prosjektperioden (vedlegg 2; 3.3.1).

Det ble stort sett naturlig å følge strukturen i intervjuguiden gjennom alle intervjuene. Under gjennomføringen etterstrebet jeg å være åpen for informantenes perspektiver og tolkninger, og forsøkte å følge opp temaer som informantene selv viste engasjement for. Jeg opplevde

underveis i intervjuene at denne fleksibiliteten gjorde meg litt usikker på hvor jeg skulle sette stopp for informantenes utbroderinger og mine oppfølgingsspørsmål. Det var vanskelig å forutsi underveis hva som ville oppleves mer eller mindre relevant for prosjektet i etterkant. Jeg ønsket ikke å avbryte mer enn nødvendig, men samtidig holde samtalen innenfor forskningsprosjektets tematikk. Denne balansegangen mellom struktur og fleksibilitet, var utfordrende, men også veldig lærerik, sett med forskerøyne. Rett i etterkant av hvert intervju, noterte jeg ned noen generelle betraktninger rundt gjennomføring av intervjuene, blant annet stemning, ytre rammer og opplevelse av engasjement og tilstedeværelse. Noen refleksjoner rundt egen forskerrolle, ble også notert ned. Det var eksempelvis nyttig å reflektere over det asymmetriske maktrelasjonen mellom meg og informantene i lys av notatene om forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 121; 3.3.2).

3.3 Kvalitet og etiske betraktninger i prosjektet

Dette og kommende delkapitler har til hensikt å redegjøre for sensitiviteten som ligger til grunn for prosjektets etiske sider og moralske nøyaktighet. Både hvordan juridiske krav til forskningsetisk er ivaretatt og hvordan tilliten mellom meg som forsker og informantene blir presentert. Informantene i prosjektet deler av sin tid, erfaringer og virkelighetsforståelse, og det er derfor viktig for meg å synliggjøre hvordan jeg har forsøkt å behandle deres deltakelse med den største respekt og riktighet. Jeg ønsker at prosjektet skal holde så god kvalitet at det kan tjene både meg i mitt videre arbeid som lærer og andre i samfunnet med interesse for dette forskningsfeltet.

Etiske betraktninger har ikke vært en egen del av forskningsprosessen, men noe som foregått kontinuerlig gjennom alle delprosesser, fra start til slutt. Jeg vil nå gi en konsentrert fremstilling av de etiske retningslinjer, overveielser og refleksjoner som ligger til grunn for å sikre prosjektets kvalitet. Etiske overveielser og refleksjoner kommer også til uttrykk ulike steder der det har vært naturlig oppgaven, for eksempel kapittelet om transkripsjon av intervjuene (3.5.2).

Jeg systematiserer kvalitetsbeskrivelsene i følgende tema: *Etiske retningslinjer* er rettet mot informantene: *informert samtykke, personvern, kravet om anonymitet og konsekvenser*. Videre vil jeg drøfte prosjektets *reliabilitet/pålitelighet* og *validitet/gyldighet* og *generaliserbarhet/overførbarhet*.

3.3.1 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningsetiske retningslinjer, formulert av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), ligger til grunn for tilliten som skapes mellom meg og prosjektets informanter, forskersamfunnet, generell vitenskapspraksis og forskningens relasjon til resten av samfunnet (Hvinden et. al., 2016).

Deltakelse i forskningsprosjekt er et frivillig og aktivt valg informantene tar. *Informert samtykke* er et forpliktende krav som innebærer at informantene har rett til å informeres om prosjektets overordnede formål, hovedtrekk i design og hva studien skal brukes til i forkant av deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene skal også vite og at de står fritt til å trekke sitt samtykke gjennom hele forskningsperioden uten å oppgi grunn. Ønsket om å delta skal gis tydelig gir uttrykk for (Høgheim, 2020, s. 88-89). I forkant av prosjektperioden, tok jeg kontakt med aktuelle skoleledere, som ble informert kort om prosjektet. I kommunikasjon med de enkelte informantene, sendte jeg per e-post (passordbeskyttet) ut en sammenfatting av studiets hovedtema og formål, skrevet på en kortfattet og enkel måte. Informantene fikk relevant skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet i tråd med NSDs retningslinjer, i forkant av intervjuene. Jeg gav så mye informasjon jeg mente var tilstrekkelig for at de skulle kunne avgjøre om de ønsket å delta eller ikke (Høgheim, 2020, s. 91). Det tok litt tid å vurdere hvor mye informasjon jeg skulle gi, både med fare for å ikke gi tilstrekkelig informasjon, men samtidig så lite at det ikke ville påvirke informantenes svar. I samarbeid med min veileder, ble jeg betrygget på at informasjonen i informasjonsskrivet var relevant for informantene. Alle informantene gav skriftlig samtykke til å delta (vedlegg 2).

Informantenes *personvern* er ivaretatt i prosjektet. Taleopptak utløser krav om tillatelse til å innhente personopplysninger gjennom Norsk senter for forskningsdata, personverntjenester, NSD. Forskningsmetoder, prosjektbeskrivelse, intervjuguide og fremgangsmåte ble gjennomgått og godkjent av NSD i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 3).

Konfidensialitet handler, i forlengelsen av retten til beskyttelse av personvernet, om en garanti ovenfor informantene om at deres identitet ikke kan gjenkjennes eller avsløres. De digitale lydopptakene ble lagret på iPad tilhørende Nord universitet med automatisk tastelås og sikkerhetskode. Lydmaterialet er nå slettet. Samtykkeskjemaer har vært oppbevart innelåst.

Anonymisering av materialet henger også sammen med konfidensialitet. Informantene fikk fiktive navn, med forbokstavene A, B og C, og er ikke mulig å spore tilbake til de

opprinnelige navnene. Som jeg tidligere har påpekt, er skolene informantene er rekruttert fra, av «en viss størrelse» i egen hjemkommune, med en geografisk nærhet som gjorde reiseveien med bil relativt kort (kommunen er geografisk stor). Intervjuene handler først og fremst om å få frem beskrivelser av metoder, ideer og refleksjoner rundt læring og undervisning, og berører derfor ikke personsensitive tema. Det empiriske materialet kategoriserer jeg derfor ikke som særlig sensitive. Derfor er blant annet kjønn, undervisningserfaring og fagkompetanse redegjort for. Jeg er klar over at informasjon som kan tilbakeføres til informantene er *taushetsbelagt* (Johannessen et. al. 2016, s. 97).

Kvale og Brinkmann understreker at man bør forholde seg til *konsekvensene* det kan medføre for informantene å delta. Det være seg om det er snakk om fordeler eller ulemper/skade som kan påføres informantene. Summen av fordeler med å delta, bør være større enn ulempene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Utsiktede konsekvenser handler for eksempel om hvordan informantene kunne opplevd det stigmatiserende å få tilsendt/utlevert transkripsjoner med usammenhengende eller forvirrende tale (Anker, 2020, s. 174). Jeg beskriver i transkripsjonskapittelet at jeg av den grunn, og for å få flyt og sammenheng i transkripsjonene, valgte å ikke transkribere enkelte småord (3.5.2). For noen av informantene kunne også disse småordene representere en del av deres særegne talemåte, for eksempel utstrakt bruk av «sant» eller «liksom». Derfor var utelatelsen av disse ordene også med på å anonymisere informantenes identitet. Jeg vil likevel understreke at det er snakk om relativt få ord eller uttrykk som er utelatt, og de er kun utelatt der jeg mener det ikke endrer meningsinnholdet. En sterk kritikk av informantenes brudd med vedtatte holdninger vil også kunne oppleves støtende for den enkelte. Det kan eksempelvis være snakk om holdninger som ikke er i tråd med forventninger eller krav, for eksempel de spesielle didaktiske utfordringene som er knyttet til undervisning i KRLE-faget (kravet om saklighet). Det kan også være uetiske uttalelser om elevers religiøse bakgrunn. Formålet i prosjektet er ikke å (for)dømme informantenes oppfatninger, og jeg har derfor vært bevisst og varsom i kritiske bemerkninger.

Informantene skal kjenne seg igjen i materialet, og deres perspektiv har vært prioritert å ivareta dette også gjennom de delene av forskningsprosessen informantene selv har liten eller ingen direkte innflytelse på. Informantene kunne ha ulike synspunkt seg imellom, og deres synspunkt kunne også bryte med mine egne. Da det gjennom fortolkninger og analyser av det empiriske materialet utkrystalliserte seg tre ulike undervisningstyper, var det viktig for meg å vite om informantene syntes det var greit at jeg laget en slik fortettet fremstilling av dem. Jeg

tok derfor kontakt med hver enkelt informant, forklarte dem om prosessen og hvordan jeg ville bruke undervisningstypene i den videre drøftingen. Alle syntes det var greit.

3.3.2 Forskerrollen

«Støyen» som ligger i egen forforståelse, er også forutsetningen for å skape ny kunnskap (Skilbrei, 2019, s. 47). Den oppstår i skjæringspunktet mellom å objektiv og nøytral, og subjektiv og verdiladet. Dette delkapittelet har, i tillegg til beskrivelser av egen rolle underveis i oppgaven, til hensikt å beskrive ytterligere refleksjoner rundt hvordan egen posisjon kan ha preget forskningsarbeidet (Tjora, 2018, s. 83).

For å forsikre at ikke jeg som forsker blir «blendet» av egen forforståelse i fortolkning av det empiriske materialet, har det vært viktig for meg å forsøke å lage rammer og strategier som gjør det mulig for meg å belyse det som påvirker forståelse, tolkning og analyse. Balansen mellom å problematisere og belyse egen rolle, og få frem det som forskes på, har vært utfordrende, men nødvendig for å (be)vise prosjektets gyldighet.

Nær kjennskap til forskningsfeltet i rollen som lærer, og samtidig skulle treffe informantene mine som forsker, gav meg en dobbeltrolle jeg vil utdype. I forkant av intervjuene laget jeg, som beskrevet, en intervjuguide (3.2.3). På den ene siden var det en fordel å stå med begge beina godt innenfor feltet jeg skulle studere. Jeg opplevde at det gav meg gode forutsetninger for å lage intervju spørsmål som var rettet mot den praksisen jeg ønsket å belyse. Samtidig var det vanskelig å vite om jeg klarte å ha nok distanse til feltet til slik at spørsmålene ikke ble ledende, usammenhengende eller irrelevante. Jeg tenkte at rollen som forsker måtte trumfe rollen som lærer. Å finne denne gyldne middelvei, mellom å lede intervjuene innenfor prosjektets tema, uten å stille ledende spørsmål var utfordrende. I møte med informantene, som ikke var nærmeste kolleger, men likevel lærerkolleger, ble denne dobbeltrollen også følbart. Det var lett å identifisere seg med det informantene sa, og jeg måtte vurdere fortløpende i intervjuene om informantene skulle utdype eller gå videre i intervjuene. Det kan alltid stilles spørsmål ved hvordan egen deltakelse kan påvirke materialet, og som uerfaren forsker, har slike refleksjoner tatt mye tid. At det gikk flere måneder fra innsamling av empirisk materiale til analyse, var i den forbindelse overraskende nyttig. Jeg leste da materialet med nytt, kanskje med litt mer objektivt blikk, enn jeg gjorde rett i etterkant av innsamlingen.

I dette prosjektet problematiserer jeg ikke forskjellen på hva informantene står for eller sier til meg, og hva de faktisk gjør i sin undervisningspraksis. Det viktige i mitt prosjekt har vært å få frem refleksjoner, erfaringer og ideer om hva informantene tenker om undervisning elevenes læring i KRLE. Dersom informantene er opptatt av å svare «rett» eller noe de tror jeg ønsker, vil svarene likevel gi viktige innspill for å besvare problemstillingen. Jeg er ute etter refleksjoner som belyser *saken* (dybdeløring) ikke informantenes oppfatninger i seg selv.

3.3.3 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Reliabilitet har med prosjektets troverdighet eller *pålitelighet* å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative studier er prosjektets pålitelighet nært knyttet til prosessen man går gjennom for å utlede mening fra det empiriske materialet, og kan ikke regnes ut med standardiserte metoder, slik som i kvantitative studier (Grønmo, 2016, s. 249). Prosjektets pålitelighet kan ikke bygges opp i et kapittel om prosjektets pålitelighet alene, men gjenspeiles i de ulike delene i prosjektet. Hvilke valg jeg har gjort og hvorfor jeg har valgt slik jeg har valgt, har jeg forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig underveis i oppgaven. I denne metoddelen har jeg for eksempel forsøkt å beskrive metodevalg, utvalgsprosessen rundt informantene, gjennomføring, transkripsjon og analyseprosess på en utførlig måte. I alle deler av oppgaven har jeg forsøkt å beskrive utfordringer og løsninger jeg har støtt på en måte som øker prosjektets pålitelighet. Helt til slutt i har jeg også valgt å inkludere et kapittel om begrensninger i prosjektet (5.5).

Validitet, eller *gyldighet*, i kvalitative forskningsprosjekt er også knyttet til kvalitetsbegrepet, slik reliabilitet også er. Med gyldighet menes om materialet man har innhentet, er relevant for å kunne besvare målsettingen med prosjektet, problemstilling og forskningsspørsmål (Skilbrei, 2019, s. 88). Det handler altså om hvor solide, eller sanne, slutningene man trekker både underveis og til slutt er. Som med alle deler av kvaliteten ved oppgaven, kommer validiteten til syne i alle oppgavens faser. Eksempler på spørsmål jeg har stilt underveis for å øke prosjektets gyldighet: Er teorien relevant for forskningsspørsmålet, er intervjuguide kvalitetssjekk på forhånd og finnes alternative tolkninger av det empiriske materialet?

I kvalitative prosjekter som dette, vil det ikke nødvendigvis finnes grunnlag for å *generalisere* (overføre) resultater direkte. Det er ikke gjort et representativt utvalg og det empiriske materialet er begrenset i både tid og størrelse. Likevel er prosjektet relevant, da jeg gjennom valgte metoder, undersøker det jeg skal: prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Informantenes oppfatninger kan ha verdi for å belyse god læring og undervisning fra et lærerperspektiv, og er i seg selv interessante som innspill i en fagdidaktisk debatt rundt læring og undervisning i KRLE. Innenfor rammene til dette masterprosjektet, vil jeg kunne belyse relevante sider ved temaet med materialet som foreligger.

3.4 Teori og empiri – hvordan henger de sammen?

I samfunnsvitenskapelige forskningsprosesser, er det et mål at teori og empiri skal smelte sammen i analysen og når slutninger skal trekkes (Johannessen et.al., 2016, s. 50). Hvordan denne sammensmeltingen skjer, avhenger av forskningens formål og det vitenskapsteoretiske bakteppet. Den analytiske prosessen der forskeren plasserer det fortolkede materialet inn i en teoretisk ramme, kan, enkelt sagt, være teoridrevet (deduktiv), empiridrevet (induktiv) eller resonerende (abduktiv) (Høgheim, 2020, s. 209).

Formålet med en deduktiv tilnærming, er å bruke empiri til å styrke eller svekke hypoteser, hypoteser som er basert på forhåndsbestemte kategorier, teorier eller antakelser. Ved en induktiv tilnærming, tar forskeren utgangspunkt i empiri for å generere ny teori, gjennom nye uforutsette kategorier. Jeg har verken forutbestemte kategorier eller klare hypoteser som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt, så tilnærmingen til det empiriske materialet er ikke klart deduktiv. Tilnærmingen til forskningsspørsmålet har induktive elementer når jeg åpner for at informantene kan bringe inn nye og uforutsette ideer og temaer som ikke er beskrevet eller tiltenkt i forkant. Dette er naturlig, da det er gjort lite forskning på dybdelæring i KRLE og det har vært riktig å ikke basere meg på egne antakelser. På grunnlag av dette har jeg en *formening* om det jeg studerer (deduktivt), der jeg samtidig vil bruke empirien som utgangspunkt for kategorisering (induktivt). Johannessen et.al. (2016, s. 51), peker på at hovedmålet er å besvare problemstillingen og det da kan være nødvendig å innta en pragmatisk holdning til de to tilnærmingene (induktiv og deduktiv). Også Postholm viser at en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming kan være nødvendig for å skape forståelse for fenomenet som utforskes (Postholm, 2010, s. 56-57). Jeg finner det i mitt prosjekt derfor naturlig å bruke en *abduktiv* analysesstrategi, hvor teori og empiri møtes for å gjensidig utvide forståelsen av prosjektets formål: hva dybdelæring er og tilnærminger som kan legge til rette for det (Anker, 2020, s. 60). En form for abduktiv tilnærming tillater meg å veksle mellom det kjente og det ukjente, mellom teori og empiri (Skilbrei, 2019, s. 55).

3.5 Analytisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilken systematikk og fremgangsmåte som er brukt i analyse og fortolkning av intervjumaterialet, inkludert transkripsjon. Analyse handler om å dele materialet i mindre deler, om utvelgelse og strukturering etter endt materialinnsamling (Anker, 2020, s. 17). Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 22) definerer analyse som en spørsmålsdrevet prosess, hvor man leter etter svar på spørsmål i det innsamlede materialet. Det betyr at man leter med en spesiell interesse, og forforståelsen får innvirkning på hva man ser etter og hva som oppleves relevant. En *vitenskapelig* analyse forutsetter at denne letingen i prosessen er grundig og bevisst, og redegjort for og begrunnet i fremstillingen (Johannessen et. al., 2018, s. 26).

3.5.1 Førforståelse og valg av abduktiv analysestrategi

Ulike forståelseshorisonter preger tolkning og analyse av det empiriske materialet. Min forståelseshorison er blant annet tidligere i oppgaven er beskrevet både som teori, kunnskap og erfaringer (1.0; 2.0). Dette har vært med på å skape mening i fortolkningen av det empiriske materialet. I tillegg har tekstens kontekst (for eksempel informantenes bakgrunn) og konteksten teksten ble produsert i (intervjusituasjonen) vært med på utlede mening. Det empiriske materialet fra intervjuene har blitt delt opp i mindre enheter (informantenes uttalelser), før enhetene igjen er sett i lys av helheten (f.eks. gjennom sammenligning eller belyst av teori). Denne prosessen bygger i prinsippet på *den hermeneutiske spiral*, der en er sensitiv for materialets innhold og hva det sier. Min egen forforståelse er ført inn i dialog med materialet, der nye tolkninger alltid kan forandre min forståelse (Nyeng, 2017, s. 319).

Selv om min forforståelse gav retning for hva jeg så etter i analysen, har jeg forsøkt å stille nye spørsmål i møte med det empiriske materialet, ikke bare lete etter «svar» basert på kategorier relatert til intervjuguide og forskningsspørsmål. Det ligner på det jeg tidligere har beskrevet som en (dynamisk) *abduktiv* tilnærming, hvor kategorier både kan ledes frem av data og teori.

Det finnes flere ulike analysemetoder eller -modeller man kan støtte seg til i analyseprosessen, men det finnes ingen garanti for at én bestemt analysemetode gir alle svar man er ute etter. Likevel opplevde jeg at ulike metoder representerte en systematikk jeg var på jakt etter for at ikke analysen skulle bli for grunn eller tilfeldig. Etter å ha studert et stort

antall analysemetoder for kvalitativ forskning, med mer eller mindre fast struktur og målsetting, fant jeg for mitt forskningsprosjekt, det naturlig å inspireres av Aksel Tjoras *stedvis-deduktiv induktive (SDI)* metode. Denne analysemetoden ligger nært opp mot en abduktiv analysestrategi (Tjora, 2018, s. 15-17), og har flere likheter med andre analytiske metoder (for eksempel *tematisk analyse*) (Johannessen et.al. 2018, s. 290). SDI-metoden legger kort sagt opp til å tilnærme seg datamaterialet induktivt under utvikling av koder, for så å gruppere kodene (kategorisere) og utvikle konsepter eller modeller i en *abduktiv* prosess. Prosessen kan deles opp på følgende måte (selv om Tjora påpeker at ikke analysen foregår som en lineær prosess):

1. Utvalg
2. Generering av empiriske data
- 3. Bearbeiding av rådata (induksjon)**
- 4. Empirinær koding (induksjon)**
- 5. Kodegruppering (også kjent som kategorisering) (abduksjon)**
- 6. Utvikling av konsepter (abduksjon)**
7. Diskusjon av konsepter, bruk av teori (abduksjon)
8. Teori

(min utheving, tilpasset etter Tjora, 2018, s. 17).

Del 1 og 2 i denne analysemodellen er beskrevet kapittel 3.2. Del 3 til 6 (uthevet i listen over) vil jeg utdype i inneværende analysekapittel, før jeg presenterer, fortolker og drøfter det empiriske materialet i kapittel 4. Del 7 og 8 i analysemodellen hører til analyser og fortolkninger som i dette prosjektet beskrives i kapittel 4 og kapittel 5.

3.5.2 Transkripsjon

I skjæringspunktet mellom innhenting av empirisk materiale og det videre analytiske arbeidet, er transkripsjon i etterkant av kvalitative forskningsintervju vanlig. Under transkripsjonen endrer intervjuet form fra muntlig til skriftlig tekst. Transkripsjonen skal gjøre det lettere å få oversikt å strukturere materialet i forkant av analysen, men byr også på etiske overveielser og refleksjoner knyttet til intervjuerens reliabilitet og validitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210).

For å kunne ha en åpen tilnærming og bevare en viss objektivitet til materialet, valgte jeg å transkribere intervjuene i sin helhet. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å lytte gjennom intervjuene og foreta et utvalg til transkribering, men var redd det ville føre til at jeg utelot relevant materiale og dermed svekke prosjektets reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Jeg valgte først å gjøre en ren ord-for-ord-transkripsjon på bokmålform, og tegnsette slik jeg opplevde det naturlig. Jeg opplevde det tidvis utfordrende å tolke hvor jeg skulle sette komma, punktum og pauser. Denne første enkle formen for transkripsjon, var grunnlaget for en noe mer detaljert transkripsjonsprosess. Jeg innså blant annet at mine og informantenes irrelevante fyllord, måtte strykes for å få en viss sammenheng og flyt i det skriftlige materialet. Der jeg var i tvil om for eksempel pauser, avbrytelser kunne få betydning for analyse og fortolkning, valgte jeg å markere jeg dette jf. vedlagte transkripsjonsnøkkel (vedlegg 4). Jeg transkriberte fra dialekt til bokmålsform, men med noen talemålnære tilpasninger der det var unaturlig å «oversette» til bokmål.

I mitt prosjekt skal transkripsjonene brukes for å belyse en sak, og ikke informantenes meninger i seg selv, og krever derfor ikke spesialiserte og komplekse transkripsjonsnøkler. Det sosiale samspillet mellom meg og intervjuobjektene er heller ikke det vesentlige for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte derfor å begrense markering og finere nyanser i intonasjon i ordvekslingene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 209). Likevel var jeg opptatt av at tillit og sosialt samspill underveis, indirekte kunne påvirke hvor mye informantene var villige til å dele eller hvor «seriøst» de tok spørsmålene. Emosjonelle aspekt, som nervøs latter og påfallende korte eller lange pauser ble transkribert (jf. vedlegg 4).

Min begrensede forskningserfaring og indre spenning i gjennomføringen av intervjuene, gjorde at jeg gikk i noen «intervjufeller», tross min forberedelse på intervjusituasjonen. For eksempel opplevde jeg at både jeg og informantene var litt spente i det intervjuene startet opp. For å kompensere for denne usikkerheten, ble jeg nok litt «overivrig» og påfallende interessert. I transkripsjonene hører jeg det spesielt i det første intervjuet, der jeg stadig utbryter «Ja!» og gir andre «muntlige nikk», til informantenes beskrivelser. Slike korte avbrytelser og innfall, kan ha ført til at informantene mistet tråden i sine uttalelser. I ettertid ser jeg at jeg flere steder kunne stilt flere eller andre oppfølgingsspørsmål eller gitt informantene bedre tid. Flere pauser eller taushet ville kanskje gitt informantene bedre tid til å assosiere og reflektere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 167). Jeg hører jeg også at når jeg blir usikker på om jeg skal stille flere oppfølgingsspørsmål eller gå videre til neste spørsmål i

intervjuguiden, blir jeg nærmest litt stammende og upresis før jeg kommer frem til neste spørsmål. Dette anser jeg som naturlige reaksjoner i en slik situasjon forhåpentligvis både ferske og erfarne forskere opplever fra tid til annen. Aller mest var det nok jeg, som selvreflektert og selvkritisk forsker, som bevisst la merke til disse nyansene i samtalen. Slike refleksjoner har vært viktige for meg for å kunne vurdere om de har ført til begrensninger i materialet (5.5).

Like etter transkripsjon av intervjuene, valgte jeg å skrive en kortfattet oppsummering av dem, samt notere noen generelle førsteinntrykk i en loggbok. Det var for eksempel i denne fasen jeg la merke til at den ene informanten hadde en utstrakt bruk av ordet «diskusjon», noe som senere i analyseprosessen ledet til undervisningstypen «diskusjonslæreren» (5.2.3).

3.5.3 Koding

Det transkriberte intervjumaterialet var utgangspunkt for analysen i SDI-modellens steg 4, *koding*. De tre intervjutekstene ble satt inn i hver sine Word-dokument, i den midterste av tre kolonner i en tabell. I venstre kolonne kodet jeg materialet, med vekt på hva materialet *sa* ikke hva det dreide seg *om* (Tjora, 2018, s. 42). Jeg brukte informantenes begreper, ord, fraser og setninger. Altså ble kodene utledet fra materialet, induktivt. I en tematisk analyse, kalles noe tilsvarende *datanær stikkordsoppsummering* (Johannessen et. al., 2018, s. 290). Etter å ha kodet alle intervjuene på denne måten, stod jeg igjen med et stort antall koder (om lag 60 til sammen). I intervjutekstene brukte jeg i tillegg gul markør på fraser og hele setninger jeg opplevde som spesielt relevante tilknyttet kodene.

Både Tjora og Johannessen et.al. anbefaler å ta i bruk datatekniske analyseverktøy i analysearbeidet, da særlig dersom datamaterialet er stort (Tjora, 2018, s. 46; Johannessen, et. al. 2018, s. 294). Både den overkommelige tekstmengden og tidsaspektet i mitt prosjekt, gjorde at jeg valgte å jobbe videre med kodene «manuelt», i samråd med min veileder.

Kodene ble bearbeidet gjennom det Tjora kaller «kodetesten». Testen består av to spørsmål stilt til kodene som skal være med på å ivareta det induktive kodepremisset. Spørsmålene er: 1) Kunne man laget koden før kodingen? 2) Hva forteller bare koden? Dersom svaret er nei på første spørsmål, skal kodene potensielt være empirinære. Hvis ja, bør de forkastes, da de bryter med det induktive prinsippet i analysen. På spørsmål 2 er koden god dersom det gjenspeiler konkret innhold, og unødvendig dersom det tematiserer datasegmentet (Tjora, 2018, s. 45) Det var til stor hjelp for meg å stille disse «kritiske» spørsmålene til egne koder.

Det var fort å falle i fellen å tenke «Ah! Dybdelæring!» om informantenes utsagn, uten at de hadde nevnt dybdelæring eksplisitt. Den induktive kodeprosessen hjalp meg å holde noe avstand til egen forforståelse, og jobbe meg gjennom hele materialet med en viss åpenhet. I neste analysefase viste det seg at flere kategorier jeg definerte, kanskje ville blitt oversett dersom kodingen hadde hatt for nær tilknytning til forhåndsdefinerte temaer.

3.5.4 Kodegruppering

Da datamaterialet var ferdig kodet, tok jeg fatt på neste del av analyseprosessen, som ofte kalles *kategorisering* (Johannessen et. al., 2018. s. 304), men som Tjora (2018, s. 49) velger å kalle *kodegruppering*. Jeg bruker begrepene om hverandre. Denne første fasen av kodegrupperingen var induktiv, hvor koder med en tematisk sammenheng blir forsøkt samlet, samt at irrelevante koder ble lagt i en restgruppe. I denne fasen klippet jeg ut alle kodene på små lapper og forsøkte å organisere dem i grupper. Noen koder var unike, mens noen koder hadde likheter.

Det ble etterhvert naturlig å bruke (en stor mengde) blyant og papir for systematisere kodene innenfor ulike temaer i et tankekart. Noen koder hørte sammen under flere kodegrupper og temaer med over- og underkategorier endret seg hele tiden gjennom denne fasen. Koder som først var forkastet, måtte tas inn igjen, da de likevel passet inn i nye kodegrupper. Jeg fortsatte jobben med strukturering og restrukturering av stadig nye kodegrupper helt til jeg syntes de ulike temaene skilte seg tydelig fra hverandre, og hadde en logisk og helhetlig sammenheng. I utviklingen av kodegruppene beveget jeg meg gradvis bort fra å navngi temaene med informantenes begreper og ord, til å bruke noen teorinære begreper, nærmere en abduktiv tilnærming. I arbeidet med materialet, trådte det frem temaer jeg ikke hadde spurt om direkte, men som likevel informantene snakket om i intervjuene. En slik ny kategori var «Formål med KRLE-faget» (4.2).

Analysearbeidet pågikk gjennom det konkrete analytiske arbeidet og videre gjennom fremstillingen av det empiriske materialet. Det var vanskelig å bestemme hva som skulle være hovedkategorier og underkategorier, og jeg var langt ut i skriveprosessen før kodene fikk endelige navn. En oppdeling av datamaterialet er jo på sett og vis litt kunstig, og kategoriene er jo *konstruert* ut fra koder fra sammenhengende og helhetlige intervju. Alt informantene sa og jeg spurte om, tilhører en kontekst, fortellinger som veves i hverandre. Informantenes kontekster har jeg forsøkt å bevege meg innenfor når deres perspektiver fremstilles

kategoriene. Det er imidlertid viktig å påpeke at kategoriene er utviklet gjennom min forforståelse, og at andre kanskje ville kategorisert materialet på en annen måte. Selv om det neppe finnes én riktig måte å fremstille informantenes perspektiver, har jeg kommet frem til det jeg mener belyser prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål best.

3.5.5 Konseptutvikling

I mange analysebeskrivelser er kategorisering siste steg før en skal skrive frem temaene eller kategoriene. Tjora fremhever at analysens mål i SDI-modellen er å utvikle konsepter, typologier eller teorier gjennom det han kaller *konseptuell generalisering*. Konseptene utvikles for å kunne underbygge større gyldighet og generaliserbarhet, fordi de vil ha relevans for andre tilfeller enn dem som er studert (Tjora, 2018, s. 70 og 71). I mitt prosjekt var det tydelig at informantene jeg intervjuet, hadde både like og ulike tilnærminger til KRLE-faget. Gjennom hele analysearbeidet, fra transkribering til utskrivning av analysene, fremstod deler av informantenes beskrivelser *unike*, og ledet blant annet frem til tre konstruerte «undervisningstyper» basert på deres beskrivelser (5.2.1-5.2.4).

4.0 Lærerperspektiv: undervisning og læring i KRLE

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet, bearbeidet og fortolket gjennom analyser. Prosjektets problemstilling, og forskningsspørsmål gir presentasjonen retning: Informantenes utsagn om undervisning og elevers læring i KRLE (herunder også fagbegreper) belyses av pedagogisk og didaktisk teori. Presentasjonen i dette kapittelet ligger til grunn for kapittel fem, hvor jeg drøfter hvordan materialet i sin helhet kan belyse problemstillingen: hva dybdelæring i KRLE er og tilnærminger til undervisning som kan legge til rette for det.

4.1 Presentasjon av kategorier og informanter

Under viser jeg kategorier og underkategorier som ble utviklet i analysearbeidet. Kategoriene danner strukturen for presentasjonen av empiri i dette hovedkapittelet:

- Formål med KRLE-faget
- God læring i KRLE
- Undervisning som fører til god læring i KRLE
 - Charlottes fortellinger
 - Annettes variasjon
 - Birgittes diskusjoner
 - Muntlighet
- Refleksjoner rundt, og arbeid med fagbegreper i KRLE
 - Fagbegrepenes plass i KRLE
 - Svake forutsetninger for å forstå fagbegreper i KRLE
 - Arbeid med fagbegreper i undervisningen
- Muligheter og begrensninger i KRLE

Alle de fem hovedkategoriene er på ulike måter rettet mot informantenes beskrivelser og opplevelser av læring og undervisning i KRLE, og de vil på hver sine måter utdype prosjektets tema. Det er ikke vanntette skott mellom kategoriene, og enkelte overlapper andre i noen grad. Informantenes beskrivelser av formål med KRLE-faget henger for eksempel tett sammen med fordeler og muligheter de ser i faget. Selv om temaene overlapper noe, er de likevel presentert i to ulike kategorier. Noe en informant fremstiller som en utfordring, kan av den samme informanten betraktes som en mulighet. Et eksempel på denne todelingen er informantenes syn på det personlige aspektet i KRLE-faget, som oppfattes utfordrende, men

samtidig som en berikende mulighet. Jeg vil peke på ulike deler av materialet, både der informantene har felles oppfatninger og der de har delte oppfatninger.

Jeg vil vekselvis *beskrive* informantenes stemmer og *gjengi* direkte sitater, og vil på denne måten forsøke å løfte frem både informantenes individuelle erfaringer og deres felles erfaringer. Egen nærhet til feltet jeg undersøker, gjør at jeg forsøker å være bevisst min forforståelse. I utgangspunktet hadde jeg utarbeidet en presentasjon av det empiriske materialet uten innslag av andre perspektiver enn egne fortolkninger, i et forsøk på å la materialet tale for seg selv. Jeg innså fort at på tross av egen bevissthet, ville fortolkninger likevel baseres på egen forforståelse, noe som ikke er til å unngå jf. den hermeneutiske spiral (Fuglseth, 2018a, s. 255). Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig, etter anbefaling fra veileder, å presentere det empiriske materialet med fortolkning, analyse og noen korte drøftinger underveis. På den måten ses utsagn og fortolkninger i en større kontekst, noe som gir rom for en mer oppsummerende og teoretisk drøfting i kapittel 5. Fordi fortolkningene kan oppfattes som farget av egne teoretiske og faglige syn, vil jeg være bevisst skillet mellom egen fortolkning, og analyse basert på teori og fagstoff.

Informantene har jeg, som nevnt, gitt fiktive navn: Annette, Birgitte og Charlotte (3.4.1). Jeg omtaler informantene med navn for å gi presentasjonen et mer personlig preg, og for at det skal være lettere å skille deres utsagn. Før jeg presenterer materialet, vil jeg kort presentere de tre informantene. Dette gir leseren et innblikk i informantenes erfaringer med KRLE-faget og deres yrkespraksis, noe som kan påvirke forståelse og fortolkning av deres utsagn.

1. Annette jobber som kontaktlærer i småskolen (1.-4. trinn), og har gjort det i hele sin 24 år lange lærerkarriere. Hun har undervist i KRLE hele perioden, og har vært KRLE-lærer for enten én klasse, eller flere parallelle klasser i faget. I dag underviser hun tre klasser i KRLE på 4. trinn, med ca. 20 elever i hver klasse. Hun har 30 studiepoeng KRLE i sin fagkrets.
2. Birgitte har 11 års erfaring i læreryrket, og har alle disse årene vært kontaktlærer på mellomtrinnet (5.-7. trinn). Hun har undervist i KRLE hele perioden, og har for det meste vært KRLE-lærer for flere parallelle klasser. I dag underviser hun alle tre klassene på et 7. trinn i KRLE, der klassene har en størrelse på rundt 20 elever. Hun har 50 studiepoeng KRLE i sin fagkrets.

3. Charlotte var ferdigutdannet lærer for ca. 6 år siden. Etter endt utdanning jobbet hun en periode som lærer i ungdomsskolen, men de siste årene har hun vært kontaktlærer i småskolen. Hun er den av informantene som har kortest erfaring med undervisning i KRLE, med ca. et halvt år på intervjutidspunktet. Hun underviser nå KRLE i tre parallelle klasser på 3. trinn, der det er i overkant av 15 elever per klasse. Charlotte har 20 studiepoeng KRLE i sin fagkrets.

De tre informantene er lærere i ulike aldersgrupper, har ulik erfaring i læreryrket, ulik undervisningserfaring og ulikt antall studiepoeng i KRLE. Ulikhetene bidrar til å skape bredde i materialet, og belyser sider ved KRLE-faget fra ulike vinkler, noe som er positivt. På den andre siden, kan ulikhetene gjøre sammenligning vanskeligere.

4.2 Formål med KRLE-faget

Den mest generelle kategorien i det empiriske materialet, er informantenes beskrivelser av KRLE-fagets formål, altså faget i sin helhet. Dette skiller formålet (poenget) med KRLE-faget fra de konkrete faglige kompetansemålene. Gjennom alle intervjuene går det igjen at informantenes tanker om å *lære godt* i KRLE, henger sammen med deres beskrivelser av formål. Beskrivelser av formål er ikke knyttet til bestemte spørsmål i intervjuguiden, men ble indirekte formidlet i ulike faser av intervjuet, og særlig under spørsmålet om hva det vil si at elevene *lærer godt* i KRLE. Denne kategorien har flere likhetstrekk med informantenes tanker om KRLE-fagets muligheter, som presenteres nærmere i kapittel 4.6.

Oppfatninger av både elevenes læring og informantenes undervisning blir ofte understøttet av informantenes beskrivelser av overordnede målsettinger, altså formålet med faget. Annette forteller om en time hvor hun mener elevene lærte *mer* enn bare den faglige målsettingen, og sier understøttende: «For meg så tenker jeg at *toleranse* er liksom en overskrift for KRLE, for at man i det hele tatt har det [faget].» Materialet sier ikke noe om hvordan Annette definerer toleransebegrepet. I lys av formålet med KRLE-faget, kan det imidlertid tenkes at hun opplever at elevene utviser en evne til å akseptere at andre kan ha andre meninger eller annen praksis enn en seg selv. Begrepet toleranse defineres gjerne som å vise overbærenhet og aksept for andres tanker og meninger. Det henger sammen med holdninger, og anerkjennelse av hverandres rett til å leve i samsvar med egne meninger. I KRLE er begrepet aktuelt også på grunn av fagets religionsinnhold, da som religiøs toleranse, det vil si hensyn til religiøst mangfold og aksept for andres religiøse eller livssynsmessige overbevisning (Sagdahl, 2019).

Begrepet er likevel omdiskutert, da det kan være grenser for vår toleranse, eller intoleranse (for eksempel overfor rasisme).

Det fremkommer en tydelig felles forståelse blant informantene om at KRLE-faget handler om mer enn ren kunnskapsutvikling. KRLE-faget skal, ifølge informantene, i særlig grad utvikle elevenes *holdninger* og *verdisyn*, altså danne dem. Dette forsterker inntrykket av deres klare meninger om fagets formål. Birgitte uttrykker det slik:

KRLE er jo fort et holdningsfag, og jeg synes det er kjempesynd at de ikke får mer KRLE enn det de har. Særlig siden vi bor i et multikulturelt land hvor det å se forskjeller og akseptere hverandres forskjeller er kjempeviktig.

Birgitte beskriver KRLE som et holdningsfag, og mener at faget har et særskilt ansvar for å utvikle aksept for kulturelle ulikheter. I et multikulturelt samfunn møter man gjerne mennesker som for eksempel har ulik tro og livssyn, og som bryter med det en selv står for. Jeg tolker Birgittes utsagn dithen at det er denne typen uenigheter KRLE-faget har et særskilt ansvar for å utvikle aksept for. Birgittes beskrivelser av KRLE som holdningsfag har likheter med Annettes beskrivelser av begrepet toleranse. Læreplanens overordnede del uttrykker tydelig at alle elever i skolen, uavhengig av fag, skal utvikle holdninger og verdier som ivaretar menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Slik jeg tolker informantenes utsagn, har KRLE-faget i så måte et særlig ansvar sammenlignet med andre skolefag til å ikke bare utdanne, men også danne elevene.

Charlotte ønsker at KRLE-faget skal «[g]jøre noe med dem [elevene], forme dem på som mennesker på et vis». Når Charlotte bruker uttrykket «forme elevene», forstår jeg det som å utvikle personlige sider som er viktige i samfunnet de skal leve i. Det underbygger at KRLE blir sett på som et danningsfag. Refleksjon rundt etiske og eksistensielle spørsmål er en sentral del av KRLE-faget, og det er naturlig å tenke at dette dreier seg om personlig utvikling. Et annet eksempel som peker i samme retning, er følgende utsagn fra Birgitte:

Dette [faget] har en påvirkning på elevene eller på deres tankemønster eller deres hverdag. Det er det som er viktig for meg. For fakta om religionene, det kan de alltid søke opp senere, men holdningen og meningene om andre folk er jo noe som blir sittende i ryggraden til elevene. Og det er gjerne det jeg er ute etter.

En kan her si at Birgitte knytter læringen i faget til noe mer enn utvikling av faglig kunnskap om faglige temaer/innhold. Det kan fra sitatet se ut som at Birgitte har et overordnet fokus på

at læring i KRLE-faget skal gi elevene evner og forutsetninger til å reflektere over oppfatninger ulik deres egne, og lære seg å respektere disse. Jeg forstår det slik at Birgitte her vil understreke viktigheten av elevenes refleksjoner i møtet med faglig innhold, noe som gjør at de øver opp evnen til å bryte med etablerte tankemønstre. Faktisk, slik Birgitte bruker ordet, kan forstås som korrekt og saklig fremstilt kunnskap, uten vektlegging av refleksjoner rundt verdier eller holdninger. Ut fra dette synes Birgitte å mene at kunnskapen *om* religioner er underordnet elevenes personlige utvikling. Når Birgitte snakker om holdninger og meninger som blir sittende i ryggraden, kan en si at læringen blir tankeredsaker som elevene også tar med seg i livet utenom skolen, og som danner et viktig grunnlag for å håndtere fremtidige meningsbrytninger i andre sammenhenger. Hun synes å understreke at det vil være vanskeligere å knytte gode holdninger og verdier til det elevene lærer senere i livet, enn det vil være å tilegne seg faktakunnskaper *om* religioner og livssyn på et senere tidspunkt.

Informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med at KRLE-faget, som alle andre skolefag, er *mer* enn kunnskapsfag. De tre informantene hadde mer eller mindre samme syn på formålet med KRLE-faget, at faget skal utvikle elevenes holdninger og verdier både i et samfunnsperspektiv og på et personlig plan. Domaas peker på at KRLE-faget, i den utgående læreplanen, inneholder kompetansebeskrivelser som tydelig vektlegger et kunnskapsorientert utenfraperspektiv (Domaas, 2014, s. 126; 2.6). Samtidig forutsetter læreplanen at faget skal bidra til personlig utvikling, for eksempel gjennom refleksjon over eksistensielle, etiske og religiøse spørsmål. Dette finner vi igjen i formålsbeskrivelsen og kjerneelementene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Informantenes beskrivelser underbygger faget som et viktig danningsfag. Danning er et omdiskutert begrep, men kort sagt kan en si at det beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral (Hogstad, 2019). Ny læreplan i KRLE synes å støtte opp under informantenes beskrivelser av fagets særlige ansvar for danning. Formuleringen som er brukt i formålsbeskrivelsen av det nye KRLE-faget, er direkte hentet fra læreplanens overordnede del hvor det uttrykkes at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Også i beskrivelser av KRLE-fagets kjerneelementer og de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap», tydeliggjøres det at *både* samfunnsverdier og elevenes egne synspunkter og holdninger utvikles i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Oppsummert synes informantene å ønske at KRLE-faget ikke bare skal utdanne elevene, men også *danne* dem, og dette er for informantene en viktig del av formålet med faget. Å skille kunnskapsfaget KRLE fra danningsfaget KRLE er i praksis vanskelig, og vil kunne bli særlig utfordrende med dybdelæring som målsetting. Er det for eksempel mulig for en elev å bare lære *om* religioner og livssyn uten å lære *av* dem, og hvordan kan en lærer i så tilfelle kontrollere dette (5.3)?

4.3 God læring i KRLE

Dette delkapittelet tar for seg informantenes beskrivelser av god læring. Uttalelsene om god læring, er nært knyttet til deres beskrivelser av formålet med KRLE-faget. Flere av eksemplene i dette kapittelet kan derfor være nyttig å lese i lys av hva informantene beskriver som formål med faget, men også leses i sammenheng med dybdelæringsbegrepet, da disse henger sammen. Begrepene «god læring» og «lære godt» brukes synonymt videre.

Flere av ordene som informantene bruker i beskrivelser av god læring og undervisning er sammenfallende. Ordene *forstå* og *huske* og hvordan elevene *braker* eller tar i bruk det de har lært, går igjen hos alle tre. Disse finner en også igjen i kompetanse- og dybdelæringsbegrepene, beskrevet i kapittel 2.3.

Annette sier følgende på spørsmål om hva hun legger i å lære noe godt:

Da tenker jeg at de har *forstått* noe. Altså, i oppstarten av året har de mye om filosofi og regler, og hvorfor vi har regler. Og når du da opplever at de gjør ting eller sier ting som du ser at det er knyttet til det du har gjort, og det er tydelig at de har forstått hvorfor ting er som de er, *da* har de lært noe.

En kan si at elevene tar i bruk det de har lært i nye situasjoner, at det viser at de *forstår* det de har lært, og dermed lært det godt. Hun kan legge merke til noe elevene gjør eller sier utenom den formelle læringssituasjonen, som skjer som følge av at de har lært noe godt i faget. Når Annette eksemplifiserer hva det vil si at elevene har *forstått* det de har lært, trekker hun inn synlige tegn på at elevene *anvender* ny kunnskap eller nye ferdigheter de har lært i andre sammenhenger jf. dybdelæring. Annette sier at det er i slike sammenhenger det blir *tydelig* at elevene har forstått det de har lært. Dette kan også tolkes som om at det vil være *utydelig* for Annette om elever har forstått det de har lært, dersom de ikke viser det gjennom anvendelse. En kan på en annen side tenke seg at all læring ikke alltid kommer til uttrykk umiddelbart, selv om elevene har lært noe. Et kjennetegn på kompetanse i skolefag, er blant annet at elever

kan ta i bruk det lærte i nye situasjoner og sammenhenger (NOU 2015:8, s. 19). En forutsetning for utvikling av god faglig kompetanse, er at skolen legger til rette for dybdeløring. Annettes beskrivelser kan altså sies å harmonere godt med den nye læreplanens målsetting om dybdeløring, der *forståelse* og *anvendelse* er sentrale begreper.

Birgitte ser også på god læring som noe elevene tar med seg videre.:

Å lære godt det vil si at det er noe elevene tar med seg videre, i alle fall ifølge meg. Og det er at... Det er ikke noe de bare glemmer de kommer til å huske det. Det påvirker deres holdninger det påvirker deres synsvinkel i forhold til venner eller verden eller... Det blir med dem videre. Da har de lært noe godt.

Birgitte skiller mellom læring som man fort glemmer, og læring som huskes. Hun bruker ikke ordet «huske» i sammenheng med pugging eller drilling, men kobler det til den *påvirkningen* det lærte har på elevenes måte å forstå verden rundt seg. Ut fra det Birgitte sier om forholdet mellom læring som glemmes og læring som huskes, kan det synes som at hun noen ganger opplever at læring ikke fester seg hos elevene. Kanskje har det ikke vært relevant nok eller tilpasset nok til å *påvirke* elevene og derfor fort glemmes. At Birgitte sier at læringen *påvirker* elevene, kan forstås som at det de lærer vil være relevant i nye sammenhenger – at «det blir med dem videre», som Birgitte sier. Når Birgitte trekker frem hvordan god læring nærmest forutsetter en påvirkning av elevenes *holdninger* og *synsvinkel*, står dette i kontrast til læring som ren kunnskapsproduksjon. Kunnskapen settes i en sammenheng som påvirker (danner), som beveger elevene i retning av en mer sammensatt forståelse for det de lærer. Birgitte ble ikke direkte spurte om hva hun legger i ordene «holdninger» og «synsvinkler». Det er likevel rimelig å anta, med bakgrunn hennes uttalelser om formål med faget, at hun knytter elevenes forståelse av det de lærer til utvikling av moralske holdninger og evnen til å innta ulike perspektiv.

Charlotte, som Birgitte, skiller mellom enkeltelementer elevene husker fra undervisningssituasjonene og en mer sammensatt forståelse av det de har lært:

Og de har *husket* veldig godt fordi vi har repetert i neste time hva vi snakket om sist og hva de husker. Det har vært slike drypp, og jeg har egentlig vært ganske imponert over det de huska da. (...) For det er en ting, hvis jeg for eksempel har hatt om Abraham, da husker de fleste det navnet like etterpå. Men det de faktisk forstår *om* den historien som vi hadde da, og at de gjerne gjenforteller litt hva den handler om, da for eksempel om Abraham og Isak. Det vil jeg jo si er god læring akkurat det.

En kan si at Charlotte her skiller mellom elevenes læring av enkeltfragmenter, eksempelvis navnet Abraham, og en dypere, mer reflektert forståelse av lærestoffet, det vil si forståelsen *om* fortellingen om Abraham. Jeg tolker Charlottes uttalelser dithen at hun opplever læringen som god først når elevene kan reflektere over, eller sammenfatte, innholdet i det de lærer. Dette som en motsetning til læring av fragmenter som fremstår uten innholdsmessig sammenheng. Når elevene kan snakke *om* en fortelling i et slags metaperspektiv, og når de kan *gjenfortelle*, evner de å skille ut de viktigste delene av fortellingen og kanskje også fortellingens budskap.

Informantene sier at elevene lærer godt når de *forstår, husker, gjør, bruker, handler, tar med seg, får med seg og får noe ut av* det de lærer. De verdsetter læring som elevene kan ta i bruk ut over den timen de lærte det i. Med dette som forutsetning for god læring, er ikke gjengivelse av fagstoff alene nok, men en form for dypere forståelse som befester seg i eleven. En av hensiktene med nye læreplaner er å gi lærere større handlingsrom til å utvikle undervisning med større vekt på nettopp forståelse. Selv om alle informantene er opptatt av det, trekker spesielt Annette og Birgitte paralleller mellom det å lære godt og det de mener er formålet med KRLE-faget: personlig utvikling. Læreplanens dybdelærings- og kompetansebegreper ser også ut til å korrespondere med informantenes forståelse av god læring, samt deres beskrivelser av formålet med faget.

4.4 Beskrivelser av undervisning som fører til god læring i KRLE

Informantenes beskrivelser av elevenes *læring*, henger sammen med deres uttalelser om *undervisningspraksis*. Alle informantene sier at de ønsker at undervisningen skal stimulere til lærelyst og motivasjon for læring. De uttaler at de forsøker å tilrettelegge undervisningsaktiviteter som oppleves *spennende, artig/gøy, engasjerende og interessant* for elevene. Jeg ba informantene beskrive en opplevelse av en undervisningssituasjon hvor de opplevde at elevene lærte godt. Alle tre valgte å starte med en generell beskrivelse av undervisning hvor de ofte opplever at elevene lærer godt. Så ga de konkrete eksempler på hvordan undervisningen foregår i praksis. Informantenes tanker og erfaringer om undervisningspraksis i KRLE, er knyttet til både *innhold* og *arbeidsmåter* i faget.

4.4.1 Charlottes fortellinger

Gjennom alle intervjuene gir informantene eksempler på undervisning som på ulike vis er knyttet til KRLE-fagets *fortellingsunivers*. Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 23) definerer begrepet *fortellingsunivers* som alle religioners fortellinger. Innenfor hver religion finnes mindre fortellingsunivers. Fortellingene i KRLE er hentet fra ulike religioner og livssyn, og representerer ofte deres grunnleggende forståelse av tro, praksis og etikk. Den utgående læreplanen i KRLE legger få føringer for *hvilke* fortellinger man skal benytte. Den nye læreplanen inneholder ingen konkrete føringer, men uttrykker i kompetansemålene at fortellingene skal være *sentrale* for religionen de representerer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Religiøse fortellinger er i de fleste tilfeller utgangspunkt for informantenes beskrivelser av *innhold* i timene. Noen av uttalelsene deres sammenfaller, men det er også flere som ikke gjør det. Videre presenteres svarene informantene gav på spørsmålet om hvilken undervisning som fører til god læring. Likheter og ulikheter synliggjøres underveis.

Charlotte trekker frem et eksempel på at KRLE-fagets *fortellinger* legger til rette for god læring. Hun oppdaget fortellingens kraft så fort hun startet å undervise i KRLE. Charlotte har brukt mye av planleggingen på hvordan hun skal gjøre fortellingene spennende og engasjerende:

Så det var jo en del spennende historier, da, kan du si. Jeg synes egentlig at det har vært veldig stort engasjement.(...) Jeg fant blant annet en Barnebibel her på bygget som jeg kikket gjennom.. Jeg kikket jo egentlig gjennom flere da, men så fant jeg en som *forklarte* ting veldig godt, og på en enkel måte. Og den, akkurat den boka var veldig (ehh), den var veldig fortellende. Den snakker veldig sånn sånn - ja ,du vet jo hvordan dette er og har du tenkt på dette noen gang?-. At den engasjerer den som hører på, at den tar deg med inn i fortellingen, da. Også, ja, bildene i boka, de var jo ikke noe særlig, så jeg har brukt masse tid på å lage Powerpointer der det er bilder. Brukt *veldig* mye tid på det egentlig. Og det har lønnet seg. Da har jeg hatt masse bilder og skiftet hele tiden og vi har snakket om bildene, når vi har lest fortellingen. Nå gjør vi ikke det hele året, men jeg gjorde det er veldig mye nå i høst. Egentlig bare leste og hele trinnet som jeg har hatt bare elsket det, egentlig. Så det fungerte bra.

Jeg tolker at Charlotte mener fortellinger i sin kraft gjør undervisningen spennende. Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 76) sier at de fleste fortellinger er forførende og man lett blir dratt inn i dem. Charlotte uttrykker at elevene har vært engasjerte, og sier i en annen del av intervjuet at stemningen i klasserommet er helt unik når elevene lytter til fortellinger. Elevene sitter

avslappet, men likevel oppmerksomme med et skjerpet blikk, sier hun. Det kan være et tegn på stor indre aktivitet, og at spenning og følelser er knyttet til fortellingen som leses.

Danielsen (2009, s. 121) påpeker at den effekten fortellinger har skal inspirere, men også være en advarsel om at fortellinger har makt til å påvirke, for eksempel gjennom moralisering. Charlotte beskriver ikke nærmere hva hun mener når hun sier at elevene elsker å lytte til fortellinger. Det kan imidlertid forklares med at elever identifiserer seg gjerne med personer og temaer i fortellinger, noe som kan gjøre at de knytter innholdet til egen livsverden (Bredlied & Nicholaisen, 2011, s. 58, 74).

Charlotte sier i sitatet over at hun bruker tid på å tilpasse språket i fortellingene hun leser høyt for elevene. Dette kan tenkes å være med på å skape tettere kontakt mellom fortellingene og elevene. Hun gir uttrykk for at språket må være enkelt og forståelig for elevene, da forstår jeg det slik at hun mener det skal være tilpasset aldersgruppen. Hun understreker at elevene profiterer på å lytte til fortellinger med bildestøtte, både som støtte til selve fortellingen, men også som støtte til samtale de har underveis. Bildene er gode utgangspunkt for samtaler, sier hun. Flere ganger i intervjuet kommer hun tilbake til bruken av bilder som støtte til fortellingene: «Det er jo et virkemiddel, for noen ting forstår man jo bedre som et bilde enn at noen skal forklare det, tenker jeg.» Jeg oppfatter her at Birgitte gir bildene en viktig funksjon, ved at de utvider verbale uttrykk i fortellingene og gir elever bedre muligheter til å fange innholdet. En kombinasjon av visuelle og verbale inntrykk kan slik sett tenkes å fremme elevenes oppmerksomhet på og forståelse av innholdet. Det kan innvendes at forenklet språk, tonefall, innlevelse og illustrasjoner kan sies å være fortolkninger av innhold. Andreassen problematiserer eksempelvis en lærebok som hvor muslimske jenter fremstilles i passive roller og tildekt hår og forsidebilde av en moské, mens det i kapitlet om kristendom var et forsidebilde av en fjellklatrer. Lav bevissthet kan gjøre at religioner og livssyn på fremstilles på ulike faglige og pedagogiske prinsipper. Likevel kan det tenkes at en overdreven varsomhet kan begrense læreren så mye at en mister muligheter for å gjøre tilpasse undervisningen og gjøre den motiverende og forståelig.

Charlotte beskriver flere andre ideer til arbeidsmåter hun kan bruke i KRLE-faget fremover, som for eksempel drama, sang og forming, men sier hun er litt usikker på å gå i gang med slike aktiviteter. Hun forklarer ikke inngående hvorfor hun er usikker, men sier at hun liker å holde seg til det hun ser fungerer godt for elevgruppa. Hun gir gjentatte ganger uttrykk for hun opplever at elevene lærer svært mye av fortellingene, både om seg selv og andre, og

derfor prioriterer slike arbeidsprosesser i undervisningen. Tidligere har Charlotte uttrykt at hun mener formålet med faget er å utvikle personlige sider ved elevene. Når hun sier at fortellingene fungerer, kan en si at hun samtidig gir uttrykk for at andre, mer praktiske aktiviteter ikke vil fungere. Om hun mener at de ikke vil fungere etter formålet med faget, eller om hun mener at det vil være praktisk vanskelig å gjennomføre i en klasse, er usikkert. Det kan for eksempel tenkes at det er mer utfordrende å være klasseleder dersom en skal legge til rette for praktiske arbeidsmåter. Charlotte er også den av de tre informantene jeg intervjuet som har kortest erfaring med KRLE-undervisning, kun et halvt år på intervjutidspunktet. Bevissthet hun har rundt krav om saklighet og upartisk undervisning kan være med på å forklare usikkerheten hun beskriver med å ta i bruk andre undervisningsmetoder og aktiviteter, da for eksempel dramaaktiviteter kan oppleves involverende.

4.4.2 Annettes variasjon

Annette sier hun er opptatt av praktisk arbeid, aktivitet og kreativitet i KRLE-timene. Blant annet sier hun om KRLE-faget at: «det ligger så lett til rette for å gjøre praktiske ting, å gjøre undervisningen kreativ». Det er ikke tydelig hva Annette mener når hun sier at det i KRLE er godt egnet for praktisk undervisning. Det kan hende at hun selv finner det enkelt å være kreativ i undervisningsplanlegging, og at innholdet i faget, særlig de mange ulike fortellingene, åpner muligheter for variasjon og praktisk og kreativ undervisning. Hun skiller også tydelig KRLE fra andre, tradisjonelt mer teoritunge fag: «KRLE skal ikke være et norskfag til. Det er jeg opptatt av. Det skal ikke være sånn at du leser og gjør oppgaver. Det vil jeg ikke. Du kan gjøre det innimellom. Litt.» Hun sier at det både er lettere for elevene å lære seg noe nytt når de gjør noe praktisk, men også lettere å bygge videre på det elevene har lært tidligere fordi de da husker så godt det de har gjort:

Ja, altså, i fjor var jeg ganske flink til å gjøre praktiske ting rundt de ulike religionene. Så når jeg i år begynte liksom å nøste frem i ett og annet, så var det flere som da husket ting vi hadde gjort og som vi hadde snakket om.

Slik jeg tolker Annette har hun erfaring med at praktiske undervisningsaktiviteter gir elevene et langsiktig læringsutbytte. Hun understreker at elevene husker det de har gjort og snakket om når de har gjort noe praktisk. KRLE-fagets fortellinger har også en sentral plass i Annettes undervisningsaktiviteter, og er utgangspunkt for mye av det praktiske arbeidet. Hun gir mange

eksempler på hvordan elevene på ulike måter bearbeider dem. Drama og ulike formingsaktiviteter er metoder Anette bruker en del i dette arbeidet:

Altså på småskoletrinnet har vi veldig mye sånne fortellinger som er gøy å dramatisere, enten det er den ene eller den andre religionen. Det er klart, det du har gjort sånn i drama, det husker du. Da husker du gjerne både replikker og det meste. Også har vi laget hula til Muhammed i plastelina og da husker du at han var i en hule fordi du fysisk laget den. Ja, så det er litt både det å ha rørt på seg, men også det å fysisk lage noe.

Som det fremkommer i eksemplene over, uttrykker Anette klart at praktiske undervisningsaktiviteter gjør at elevene husker dem bedre. Gjennom drama blir fortellinger gjenfortalt, repetert og bearbeidet. Begge de overnevnte sitatene tyder på at Anette kobler det å huske noe lenge, til en dypere form for læring. Jeg oppfatter også at hun mener elevene lærer bedre gjennom praktiske aktiviteter enn de gjør ved hjelp av mindre elevaktive undervisningsmetoder.

I tillegg til beskrivelser av praktiske aktiviteter, er Anette, som de andre informantene, opptatt av at undervisningsmetodene skal være motiverende: «Så man må nesten ha det litt gøy hver gang og noen ganger litt ekstra gøy, og så blir det bra». Når hun sier «og så blir det bra» tolker jeg som at hun opplever at elevene lærer bedre når de samtidig har det gøy, at de skal *oppleve* noe som gjør dem interesserte og motiverte. Hun sier at bruker variasjon som virkemiddel for at elevene skal lære godt, og oppsummerer med at det også for henne selv er viktig at undervisningsmetodene ikke alltid følger samme spor: «Uten variasjon ville det blitt kjedelig. Det ville vært kjedelig å være lærer også, hvis jeg ikke får variert». Anette sier her at både elevene og hun som lærer har behov for variasjon. Det er nærliggende å tro at hun som lærer også trenger variasjon for å finne nye og interessante innfallsvinkler som også motiverer henne selv. Anette mener kanskje at det som motiverer henne i undervisningen også vil motivere elevene, og at dette fører til god læring.

Anette beskriver en rekke andre aktiviteter hun bruker for å variere undervisningen, og for å stimulere elevenes kreativitet og undring – for eksempel tegneserier, videosnutter, artefakter, tidslinjer og samtaler. Hun kan sies å skape opplevelser gjennom varierte, elevaktive og praktiske undervisningsmetoder, og at disse opplevelsene danner et fundament som videre kompetanse kan bygges på. Variasjonen kan dermed antas å gi elevene knagger å henge ny kunnskap på. Det kan sammenlignes med å gi elevene såkalte førstehåndserfaringer, sansemessige erfaringer, som legger til rette for å se ting i en sammenheng og øker deres

forståelse (Høigård, 2013, s. 163, 164). I kapittel 2.2 nevnte jeg at filosofer, blant dem Dewey og Gadamer, er opptatt av elevenes erfaringer som grunnlag for forståelse. Deweys prinsipp om kontinuitet og interaksjon dreier seg om at nye erfaringer oppstår i et samspill mellom elevens interne forhold (formet av tidligere erfaringer) og eksterne forhold (miljøet rundt eleven). De tidligere erfaringene er avgjørende for hvordan elevene tolker nye situasjoner, og nye erfaringer former hvordan elevene tolker fremtidige situasjoner (Egelandsdal & Riese, 2020, s. 96). Annette, som jobber på småtrinnet, synes opptatt av å vekke interesse og motivasjon hos elevene ved å ta i bruk undervisningsmetoder hun mener gir elever i hennes aldersgruppe praktiske erfaringer med læringsinnholdet som elevene senere kan bygge videre på.

Annettes beskrivelser variasjon i undervisningen kan ses som et bidrag til både dybdelæring og tilpasset opplæring. Læreplanens overordnede del sier at elevenes motivasjon og læringsglede blant annet henger tett sammen med et bredt utvalg av læringsaktiviteter og tilpasset opplæring skal blant annet skje gjennom variasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elever har ulike forutsetninger, og får med variert undervisning mulighet å mestre gjennom å bruke sine individuelle styrker og erfaringer slik at de på ulike måter får utvikle og anvende sine kunnskaper og ferdigheter. Det kan dog innvendes at variasjon, for variasjonens skyld, gjerne kan gi elevene erfaringer med *aktiviteten i seg selv*, men ikke nødvendigvis fører til et intendert læringsutbytte (2.1). Et annet aspekt med varierte læringsaktiviteter er at enkelte av disse kan oppfattes som problematiske for elever eller foresatte. Noen av aktivitetene Annette beskriver, vil måtte vurderes både i lys av religioners eller livssyns egenart, men også ut fra enkeltelevers (eventuelt familiens) religiøse eller livssynsmessige overbevisning. For eksempel vil én muslimsk elev fint kunne tegne profeten Muhammad på skolen, mens det for en annen vil kunne oppleves støtende eller krenkende. Ved bruk av undervisningsmetoder som for eksempel drama og tegning, er det større sannsynlighet for at fritaksretten berøres (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 95-96). Dramaaktiviteter krever stor grad av innlevelse fordi det involverer elevene og kan engasjere sterkt følelsesmessig. (Sødal, 2009, s. 151). Annette selv problematiserer ikke dette aspektet i intervjuet, men det er naturlig å tenke at hun har reflektert over dette gjennom sin lange undervisningspraksis i møte med elever og foreldre med ulik livssynsbakgrunn.

4.4.3 Birgittes diskusjoner

Birgitte sier at hun opplever KRLE-timer hvor elevenes engasjement kommer til uttrykk gjennom *diskusjoner*, er timene elevene lærer best. Hun fremhever flere ganger hvordan hun gjerne spontant kan gå for ikke-planlagte diskusjoner, dersom det er temaer som fenger elevene. Jeg oppfatter det som at hun liker å gripe det pedagogiske øyeblikket. Hun forteller at hun gjerne lar elevene være med å påvirke innholdet og tema for diskusjoner i timene. «Og det er gjerne i de situasjonene jeg tenker at -yes-, elevene har lært noe. Når man på en måte følger de tankene som elevene er opptatt av». Det kan synes som om Birgitte mener at elevene lærer bedre gjennom diskusjon, fordi man gjennom å lytte til elevenes tanker og meninger, kan bygge videre på det elevene viser interesse for. Hun vektlegger tydelig hvordan diskusjonene som oppstår, påvirker elevene og fører til at de virkelig *skjønner* noe. Det virker som hun ser på diskusjon som et verktøy for utvikling av holdninger og meninger. På spørsmål om hvordan hun merker at diskusjoner fører til god læring, svarer hun:

Fordi elevene begynner å gruble og pønske selv. De blir på en måte selvdreven i forhold til diskusjoner seg imellom. Samtidig er det organisert. Det er ikke sånn at de prater oppå hverandre, men de er interessert i å høre hva hverandre sier og hverandre sine meninger. De gir hverandre tid til å prate og du ser at det er en *konflikt* der. Både i forhold til hva de selv mener og hva vennene sier. Også må de på en måte bli *enige* om, eller finne måter å at det skal samsvare på. Finne kompromisser på ting eller emner.

Når Birgitte sier at elevene begynner å gruble og pønske selv, står det i kontrast til elevenes passive rolle i andre aktiviteter. Jeg oppfatter at hun kan oppleve at timer tar nye vendinger når elevene engasjerer seg i diskusjoner. Det kan virke som at hun i klassediskusjoner opplever høyere motivasjon blant elevene, både ved at de ønsker å formidle egne tanker og lytte til andres. Birgitte legger til rette for at elevgruppen skal kunne utforske slike uenigheter gjennom diskusjon. Hun har, som nevnt ovenfor, uttalt at hun mener formålet med faget er å utvikle holdninger og verdier, noe som synes viktigere enn læring av faktakunnskap. Slik jeg forstår henne, lar hun elevene diskutere og utveksle meninger innenfor trygge rammer, nærmest som en forberedelse til meningsutveksling og uenigheter i hverdagen utenfor klasserommet og senere i livet.

Birgitte erfarer at det gjerne oppstår konflikter i diskusjonene. Fordi hun sier at elevene lærer godt, kan ordet *konflikt* her tolkes som mer positivt enn i normal dagligtale. Jeg forstår det slik at hun mener *konflikt* som *meningsbrytning* som skaper et indre driv i elevene, der målet er å

kunne ta andres perspektiv og leve med uenigheter. Det hun beskriver som konflikter, dreier seg derfor gjerne om at elevene har motstridende, eller kritiske holdninger.

Konfliktene har flere likheter med den Sokrates' syn på læring som handler om at kunnskapen allerede finnes i hver enkelt, men må lokkes frem. For eksempel får Sokrates en slavegutt, uten geometriske forkunnskaper, til å løse et geometrisk problem. I samtalen lærer ikke gutten fordi Sokrates belærer han, men fordi Sokrates gjennom forvirrende spørsmål, leder gutten til å selv lengte etter å vite. *Konflikten*, eller bruddet som skapes i spørsmålene, bryter med guttens erfaringer, og derfor får han trang til å lære. Han henter dermed opp kunnskapen fra seg selv (Løkke, 2014, s. 37-47). Gadamer og Deweys syn på brudd i erfaringer bygger på Sokrates' læringsmetode (2.2). Gadamer skiller mellom to erfaringsbetydninger. På den ene siden gjør vi erfaringer som bekrefter våre forventninger, på den andre siden gjør vi erfaringer som bryter med tidligere erfaringer, og som kan forandre vårt syn på tilværelsen. Bekreftende erfaringer fører ikke til en dypere forståelse, mens en ny erfaring er forbundet med en form for negativitet, et brudd, som kan forandre vårt syn på tilværelsen (Gadamer, 2003, s. 405, 409). Prosessen gjennom det negative bruddet kaller Oettingen selve *læringsmomentet*, noe som er ubehagelig, men tilfredsstillende når en først har lært (Oettingen, 2011, s. 29). Inspirert av Sokrates' tvilende og spørrende holdning for å komme frem til svar, kaller Dewey usikkerheten som fører til læring for læringens initialkraft. Når det en erfarer, eller lærer, blir problematisert, blir vi bevisste det vi ennå ikke vet og kan, sier Dewey: «Problemet setter tanken et mål» (Dewey, referert av Oettingen, 2010, s. 31).

Slik jeg tolker Birgitte lar hun elevene utforske konflikter og reelle menings- og verdibrytninger fordi hun mener det fører til god læring. Det Iversen kaller *uenighetsfellesskap*, bygger på Gadamers teori om horisontsammensmelting, og har likhetstrekk med Birgittes beskrivelser. Iversen sier at lærere ofte er opptatt av å skape fellesskap gjennom å lete etter *enighet* når elevene har ulike meninger. Det ikke alltid en heldig strategi, fordi det kan føre til at en undertrykker uenighet og overvurderer enighet. Ideen om at et fellesskap er avhengig av felles verdier, kan derfor være misvisende. I et uenighetsfellesskap skal man, uten å krenke eller true, kunne diskutere som likeverdige, og utforske egne og andres meninger. Han mener derfor at uenighetsfellesskap bør være idealet i religionsundervisning. (Iversen, 2017, s. 101-102). I et klasserom skal det være rom for reell uenighet, noe Iversen mener fungerer som et verktøy for å utdanne mennesker som er i stand til å håndtere reell uenighet i ulike former for fellesskap. Iversen forutsetter imidlertid med

dette at elevene faktisk *har* egne meninger som kan ligge til grunn for diskusjoner, noe en kanskje ikke alltid kan forvente. Birgitte synes ikke å sky konflikter eller uenigheter i klasserommet, og det virker som at hun bevisst skaper, om ikke et uenighetsfellesskap slik Iversen beskriver det, så i alle fall et fellesskap med rom for uenighet. Hun virker likevel opptatt av at elevene skal komme til en form for enighet i uenigheten, enten gjennom å finne samsvarende sider ved en sak, eller ved å inngå kompromisser. I pedagogisk praksis kan man være redd for å møte på utfordringer ved å la elevene diskutere fritt. For eksempel kan det i klasserommet være så stor avstanden mellom forståelseshorisonter, at man vanskelig kan oppnå felles forståelser. Det kan også tenkes at elevers meninger i en sak er så sterke, at det kan være utfordrende å skape forståelse for andre oppfatninger.

Alle informantene sier, som tidligere nevnt, at de ofte bruker *fortellinger* i undervisningen. Birgitte bruker dem som grunnlag og utgangspunkt for diskusjoner i KRLE. Det er gjerne etiske tema i religiøse fortellinger hun tar opp, og understreker at «selv om mange religiøse fortellinger er gamle, kan de likevel være relevante». Hun sier at mange fortellinger treffer elevene der de er. Hun synes å mene at fortellingene er aktuelle og relevante for den hverdagen elevene lever i. Det kan virke som et av Birgittes utvalgs-kriterier for fortellinger, er at de har en etisk side som kan knyttes til elevenes livsverden. I et eksempel på en undervisningsøkt hvor Birgitte opplevde at elevene lærte godt, uttalte hun at skulle jobbe med en fortelling fra jødisk fortellingstradisjon, *Ord på vidvanke*, hentet fra læreverket Vivo (Bondevik & Egeland, 2010, s. 66-67). Fortellingen handler kort sagt om hvordan rykter og løgn kan spre seg. Hun beskriver at elevene var engasjerte, et engasjement som førte til diskusjoner om aktuelle tema fra elevenes hverdag. Birgittes begrunnelse for å ta i bruk fortellingen var at klassen «er pratsom, og gjerne involverer seg i hverandres konflikter». Ifølge Birgitte, fører et slikt engasjement til at det oppstår uenigheter, nettopp fordi det er mange involverte i diskusjonen. Eksempelet fra nevnte historie dannet grunnlag for diskusjon rundt temaet ryktespredning:

Men så dro vi det videre til bilder og bildedeling. I forhold til, ja nakenbilder eller den type bilder som ikke bør bli delt. Det kan være et bilde som man lager grimaser på eller et bilde man ikke synes er fint. Det trenger ikke å være noe nakent med det. Og det ble en kjempefin diskusjon i klassen om det, om hva som er greit og ikke greit å dele, og hvordan man kan få hjelp hvis man havner i den situasjonen.

Her virker det som at Birgitte ønsker å få frem fortellingens *allmennmenneskelige* dimensjon i undervisningen, gjennom å knytte tema i fortellingen til elevenes egne hverdagsreferanser.

Breidlied og Nicolaisen (2011, s. 59) beskriver at religiøse fortellinger har flere dimensjoner, eller ulike meningsaspekter. I tillegg til den *allmennmenneskelige*, nevnes den *religionsspesifikke* dimensjonen (spesifikke trekk fra en bestemt religion) og den religiøse dimensjonen (motiver som kan korrespondere på tvers av religioner). Den allmennmenneskelige dimensjonen kjennetegnes ved at den angår alle mennesker, uavhengig av religiøs bakgrunn: alle kan lære noe *av* fortellingen. Dimensjonen omhandler eksistensielle spørsmål, etikk og moral (Breidlied & Nicolaisen, 2011, s. 59, 64, 67). Ukritisk bruk av den allmennmenneskelige dimensjonen kan kritiseres. Det gjør blant annet Andreassen, som mener den bygger på et lære *av*-prinsipp, noe han mener man bør unngå i undervisningen. Han mener med dette at det gjøres en aktiv fortolkning som relateres til den enkelte elevs liv på en måte som kan oppleves som en tilslutning til en religion eller et livssyn (Andreassen, 2016, s. 105; 5.3.3). Derfor poengterer Breidlied & Nicholaisen (2011, s. 60) at en ikke må miste synet av fortellingene har utgangspunkt i en spesifikk, religiøs kontekst og at de selvsagt også må presenteres og tolkes innenfor den rammen. Materialet sier ikke noe om hvordan Birgitte forholder seg til de andre fortellingsdimensjonene, og hvorvidt hun også forsøker å sette fortellingene inn i en religiøs eller religionsspesifikk kontekst.

Både Annette, Birgitte og Charlotte tar i bruk ulike arbeidsmåter som de mener fører til god læring. De mener at elevene lærer godt gjennom *diskusjoner, variasjon og høytlesing av fortellinger*. Slik representerer KRLE-fagets fortellinger en felles grunnmur som informantene på ulike måter bygger undervisningen rundt. Informantene viser samlet sett stor bredde og variasjon i undervisningen, noe som er grunnlag for en større drøfting i lys av innføring av nye læreplaner i kapittel 5.2. Også informantenes forsøk på å knytte elevene til elevenes personlige erfaringsverden, drøftes i kapittel 5.3. Videre vil jeg løfte frem den muntlige aktiviteten i KRLE-undervisningen som informantene beskriver. Denne kategorien må leses på tvers av undervisningsmetodene informantene har beskrevet over, og kommer til syne som et sentralt verktøy for elevenes læring uansett arbeidsmåte.

4.4.4 Muntlighet

Alle informantene berører i intervjuene den *muntlige* delen av KRLE-faget, enten direkte eller indirekte. Ord som *samtale, diskusjon, dialog og snakke* går igjen når de beskriver undervisningsaktiviteter som fører til god læring. Det informantene beskriver som typisk for muntlige samtaler i KRLE, trekkes frem i den videre presentasjonen.

Både Birgitte og Annette utdyper hvordan samtaler i KRLE skiller seg fra samtaler i andre fag. Formålet med samtaler som unikt for dette faget. Birgitte sier det slik:

Men jeg synes KRLE er i en særposisjon med det der å *samtale* å finne ut hva elevene tenker og deres holdninger. De andre [fagene] blir fort -dette skal vi bare gjennom- og mer sånn fakta. Hvordan... Det er på en måte et rett eller galt svar. Mens i KRLE så er det gjerne ikke rett eller galt, det er diskusjoner om holdninger og synsvinkler.

Når Birgitte trekker frem at hun ønsker å finne ut hva elevene *tenker* i KRLE-timene forutsetter det at hun selv også inntar en lyttende posisjon. Slik jeg tolker henne, mener hun at samtaler og diskusjoner i klasserommet er en forutsetning for finne ut hva elevene tenker og samtidig oppøve deres evne til å lytte til andres meninger. I tidligere sitat sier hun at også elevene lytter aktivt til hverandre, noe som forsterker inntrykket av at hun ønsker å få frem elevenes stemmer. Jeg tolker det dit at hun vektlegger *samtaleprosessen*, en prosess som i KRLE har et formål om å danne elevene, snarere enn å tilegne seg konkrete faktakunnskaper, slik hun omtaler kan prege samtaler i andre fag. På den ene siden er hun ikke ute etter rette eller gale svar: en kan si hun har en åpen holdning der hun tillater elevene å ytre seg og utforske hverandres perspektiv på en fri måte. På den andre siden er hun på et vis ute etter *noe*, diskusjoner som leder til utvikling av elevenes moralske kompass. Hun kan dermed sies å ha et klart dannelsesmål med de muntlige samtalene.

Annette sier at muntlige samtaler skiller seg fra samtaler i andre fag. Hun trekker frem den filosofiske samtalen som et eksempel på en samtaleform som særpreger KRLE-faget:

Det er den filosofiske samtalen, som jo jeg elsker, og som ungene elsker. Det å ha filosofiske samtaler, det tror jeg er like artig om ungene er blitt stor eller ikke. For de kommer alltid med ting som man ikke har tenkt på. Det der med å stille åpne spørsmål, og bare ta imot, og ikke gi dem noe konkret svar, men bare *undre* seg med dem, det synes jeg er noe av det som særpreger KRLE-faget.

Annette sier at hun gjennom den filosofiske samtalen ikke har til hensikt å gi konkrete svar. Jeg tolker det slik at hun skiller denne samtaleformen fra samtaler i andre fag, der læreren i større grad sitter med fasit i hånd og er ute etter to strek under svaret, slik også Birgitte gjorde i forrige eksempel. Det kommer ikke klart frem i intervjuet om Annette sikter til den *strukturerte* filosofiske samtalen som metode. Flere av elementene hun beskriver som undring og åpne spørsmål, har likevel likhetstrekk med denne metoden. At Annette uttrykker at den filosofiske samtalen særpreger KRLE-faget kan tyde på at hun bruker den mye i undervisning. Når Annette poengterer at hun i filosofiske samtaler bare skal ta imot, og undre seg med dem,

tolker jeg at hun definerer lærerrollen som annerledes enn i andre samtaler. Den åpne tilnærmingen til elevenes perspektiver, kan gi en annen opplevelse av egen rolle som lærer enn man er vant med i andre fag, som hun sier: uten å gi konkrete svar. Det kommer ikke frem hvorfor både hun selv og elevene elsker denne samtaleformen. Med tanke på formålet med filosofiske samtaler, kan det likevel tenkes å ha sammenheng med at elevene kan uttrykke sine tanker friere, og er aktivt med i samtaler.

Oppsummert kan en si at *muntlighet* ser ut til å være en viktig faktor for god læring i KRLE, både gjennom klassesamtaler og samtaler elever imellom. I samtalene Annette og Birgitte beskriver, er det *elevenes* stemmer som trekkes frem, noe som virker å prege de faglige samtaler hvor elevene lærer godt i KRLE. Sett i lys av sosiokulturell læringsteori, er læring avhengig av språklig samhandling (2.2). Også Gadamer hevder at språket utgjør rammen for det som *forståelsen* vår beveger seg innenfor, og forsvarer at våre erfaringer er språklig betinget. Språket får altså en større rolle enn kun et verktøy som vi kan bestemme om vi vil bruke eller ikke. Vi møter oss selv, hverandre og resten av virkeligheten gjennom språket (Gadamer, 2010). På bakgrunn av informantenes uttalelser kan samtaletype, og lærerens og elevenes rolle i samtalen være avgjørende for læringsutbyttet, noe jeg vil utdype i en praktisk rettet drøfting i kapittel 5.4.

4.5 Refleksjoner rundt, og arbeid med fagbegreper i KRLE

I dette kapittelet forsterkes det at muntlighet også er sentralt når informantene snakker om fagbegrep. Informantene ble spurt om hva de mener særpreger og/eller utfordrer undervisningen i KRLE-faget. Ingen av informantene nevner KRLE-fagets begrepsverden som verken en utfordring eller en særegenhet. Informantene trakk frem andre momenter som fagets vekt på personlig utvikling og fagets spesielle samtaleformer. Gjennom flere av eksemplene de gav på undervisningsmetoder, kom det likevel frem at fagbegreper har en sentral plass i KRLE-undervisningen, og at arbeid med dem kan være utfordrende.

4.5.1 Fagbegrepenes plass i KRLE

Da informantene ble spurt om eget arbeid med fagbegreper i KRLE, svarte alle på en måte som gjør at de virker vant med å forholde seg til de språklige sidene i faget. Informantene trekker frem *abstrakte* begrep når de gir eksempler på fagbegrep som kan være vanskelige for

elevene å forstå. Eksempler på slike, er religiøse begreper som *synd, tilgivelse og treenighet*.

Birgitte uttrykker spontant når vi begynner å snakke om begreper i KRLE:

Ja, det er jo veldig mange begreper som er vanskelige å forstå. Bare ordet *Gud* – hva det er for noe?. Uansett hvilken religion det er. Det er jo...Det blir så stort, det blir fort til at de tenker at det er en person, men det er det jo ikke.

Birgitte gir her ett, blant flere, eksempler på fagbegreper som både er abstrakte, men som også kan defineres ulikt fra religion til religion. Slik jeg tolker utsagnet, synes Birgitte å mene at elevene har en trang til å knytte abstrakte begreper til noe mer håndfast og konkret, som i eksempelet der begrepet Gud knyttes til en konkret person. En konsekvens av høy tetthet av fagbegreper i KRLE, er at både Annette, Birgitte og Charlotte bruker tid både i forkant og underveis i undervisningen på å vurdere hvordan de skal forholde seg til begrepene, noe jeg vil komme inn på videre i kapittelet.

Charlotte uttaler at hun tilpasser antall fagbegreper, og gjør et bevisst utvalg fra fortellingene hun bruker. Hun forteller at hun gjør om på setninger og velger ut begreper som er sentrale for innholdet i fortellingen. Hun tar også med begreper som kan være ekstra vanskelige, selv om de kan være vanskelige for elevene å forstå: «Velsignelse. Ja, *det* var vanskelig, altså. Men jeg valgte å ta det med fordi det nevnes ganske mye. Så jeg tenkte at de kan jo ikke *ikke* høre ordet heller, for det nevnes ganske mye.» Annette sier at hun ikke forventer at elevene i denne aldersgruppen skal ha taket på slike begreper, men at de har hørt begrepene kan ha verdi for videre læring. Det er naturlig at småtrinns læreren tilpasser religiøse tekster ved å forenkle språket. Forenkling av språk, i motsetning til å hente innholdet direkte fra religiøse tekster eller andre fagtekster, er et eksempel på pedagogisk tilpasning i KRLE-faget. En fare ved å justere eller forenkle tekster, er at innholdet endres, og at teksten som presenteres blir lærerens fortolkning av den opprinnelige teksten. Særlig oppmerksomme bør man være i forenkling av religiøse tekster, som religionene selv mener man kan gi en egen for, for eksempel fortellinger fra Torah og Koranen (Danielsen, 2009, s. 123).

Annette, som i likhet med Charlotte jobber på småtrinnet, gir uttrykk for at hun ut fra målet med undervisningen, vurderer verdien av arbeidet med konkrete fagbegreper:

Jeg ser at det å forstå alle de der [fagbegrepene] kan være utfordrende. Så for min del så konsentrerer jeg meg mest om det religionene *står* for, eller, altså enten det er humanisme eller (...) Altså, jeg har mer fokus på hva er det de vil frem til, hva er det de ønsker for menneskene. Og da behøver jeg ikke å

bruke og legge så mye vekt på de ordene. Jeg unngår å legge for mye vekt på begreper som blir for vanskelige for dem, rett og slett. Det er ikke det som er hensikten, tror jeg.

Jeg tolker fra utsagnet at Annette veier viktigheten av å jobbe med fagbegreper, opp mot verdien av å jobbe med mer helhetlig forståelse for innholdet. Når hun sier at hun konsentrerer seg om hva religionene står for, tenker jeg hun mener hvilke religiøse og/eller etiske verdier religionen eller livssynet representerer. Annette virker skeptisk til å prioritere arbeid med vanskelige fagbegreper, altså begreper som hun *vet* blir for vanskelige for elevene. Hun sier ikke noe videre om hvorfor hun eventuelt unngår det hun kaller vanskelige fagbegreper, men grunnen kan tenktes å være at hun mener elevene ikke har gode nok forutsetninger for å kontekstualisere begrepene, noe som i tilfelle fragmenterer den helhetlige forståelsen av det aktuelle temaet. Lesing av fagtekster får tradisjonelt større og større plass i undervingen etterhvert som elevene stiger i klassetrinn, og fagbegreper utgjør en betydelig del av tekstene. Annette underviser på småtrinnet, og det er derfor ikke sikkert hun synes det er naturlig å vie så stor oppmerksomhet til fagtekster. Et spørsmål som da kan stilles er om det er mulig å forstå hva religioner eller livssyn står for, uten en grundig forståelse av sentrale fagbegrepene?

På mellomtrinnet er det flere og lengre tekster med mange faglige begreper enn på småtrinnet. Birgitte som underviser i denne aldersgruppen, sier at hun må vie *mye* tid til avklaring av fagbegreper når fagtekster leses for at elevene skal forstå sammenhengen i teksten. Det gjelder teksten som helhet, og også enkeltdeler:

Så det er ofte at, for å forstå en tekst eller forstå et *avsnitt* av en tekst, så må man gå igjennom veldig mange ord. Hva er det egentlig som står her? Hva betyr ordene? Hva betyr de i kombinasjon?

Jeg forstår Birgittes utsagn som at hun prioriterer gjennomgang av fagbegreper i undervisningen. Hun forteller videre at elevene hennes sjelden spør om ord de ikke forstår, og at dette gjør at hun ikke tar for gitt at elevene forstår fagbegrepene de møter i KRLE. Hun sier at elevene ofte også mangler forståelse for begreper hun *forventer* at de forstår, og at det derfor ofte er nødvendig å gjennomgå tekster i større grad enn hun først hadde tenkt. Hun utdyper dette med at mange elever har *hørt* ord og begreper, men ikke har et *forhold* til dem. Kanskje mener hun at begrepene mangler kontekst og dermed blir innholdsløse for elevene. Astrid Roe anbefaler at læreren gjør som Birgitte beskriver, altså snakker med elevene om ord og begreper i en tekst, på samme måte som en samtaler og forklarer underveis i høytlesing for

små barn. En slik metode kan bidra både til faglig forståelse hos elevene, og utvidelse av deres ord- og begrepsforråd (Roe, 2011, s. 105).

4.5.2 Svake forutsetninger for å forstå fagbegreper i KRLE

Både Birgitte og Charlottes refleksjoner kan tyde på at de mener elever i dag ikke har samme forutsetninger for å forstå religiøse, særlig kristne begreper, sammenlignet med tidligere. Charlotte sier at hun ofte må omformulere fortellinger og velge ut begreper, for eksempel fra tekster i barnebibler: «Selv om det er skrevet for barn, da, så er det ord og uttrykk som kanskje var vanlige for 50 år siden». Også Birgitte forteller at hun må bruke mye tid på fagbegreper i undervisningen, fordi elevene har liten kjennskap til, og kunnskap om, Bibelen og gamle fortellinger. På spørsmål om hvorfor hun tror det er slik, svarer hun:

Nei, de lærer jo ikke om religion på samme måte som tidligere. I alle fall ikke kristendommen. Før i tiden var det jo mer vanlig å ha bibelskole, eller hva man skal si, og fritidsaktivitet var knyttet mer mot kirken, kanskje.

Birgittes utsagn kan forstås som at elever i dag ikke har de samme kontekstuelle forutsetningene for å forstå, særlig kristne, begreper i undervisningen. Hun synes å mene at elever tidligere hadde bredere erfaringer med religiøse begreper, og at dette var fordelaktig for forståelsen av begrepene også i en skolefaglig sammenheng. Birgitte trekker videre frem hvordan enkelte begreper også kan ha ulike betydninger i ulike kontekster, noe som også kan bidra til svekket forståelse:

Hedning hadde jeg til ord. Hvor den gamle betydningen var at alle som ikke trodde på kristendommen, var en hedning. (...) Men i dag så vil det referere til dem som ønsker gammel mytologi tilbake. Det var det som i alle fall stod da jeg søkte det opp. Det er ganske stor forskjell på de to betydningene.

Andre religiøse begreper som *frelse* kan være vanskelig både å forklare og forstå, da innholdet varierer med religiøs kontekst. Birgitte sier: «Det kommer jo også an på hvilket emne og hvilken religion». Begrepers dynamikk og fleksibilitet kommer frem av Birgittes eksempel. Begreper kan være knyttet til ulike personlige erfaringer, forestillinger og fortellinger, avhengig av religiøs tilknytning. Eksempelvis vil en som lever med en religiøs bakgrunn, kunne knytte personlige og religiøse erfaringer til et faglig begrep, altså inneha et personlig innenfraperspektiv. En elev uten denne erfaringen vil kunne definere det samme begrepet ulikt. Særlig abstrakte begreper kan bære preg av å være verdiladde, og kan ha ulik betydning for ulike elever. Ethvert begrep kan formuleres på utallige måter ved hjelp av andre

begreper, noe som i seg selv gjør at begreper ikke kan være subjektive. Elevene kan ha en subjektiv *forståelse* av et begrep, men begrepet i seg selv er ikke subjektivt. Med andre ord, kan elever konstruere ulike oppfatninger av et begrep ved at de setter begrepet i ulike kontekster. Det kan være viktig for å forstå hverandre at en undersøger disse ulike begrepskontekstene (Måseide, 2014, s. 222).

Birgitte trakk også frem begrepet *synd*. Hun forteller at elever har hørt og brukt begrepet i en mer hverdagslig kontekst: «Det var *synd* at du ikke kom i bursdagen», her synonymt med dumt eller leit. Selv om elevenes forforståelse av begrepet baseres på en slik hverdagslig kontekst, bør man fremdeles kunne bygge en faglig forståelse av begrepet. Elevene knytter gjerne begrepet til sine hverdagsbegreper (2.7) Det er likevel ikke alltid slik at elevene møter fagbegreper de allerede har kjennskap til. Vygotskij siterer Tolstoj i sin beskrivelse av ord- og begrepsforståelse hos barn: «Det er riktig (...) at hovedproblemet er at barnet mangler de nødvendige begrepene: «Det er nesten alltid slik at det ikke er ordet som er uforståelig, men at eleven mangler det begrepet ordet uttrykker. (...)»» (Vygotskij, 2001, s. 183). Med begrenset erfaring, kan en anta at elevene KRLE-faglige begreper for første gang i skolen, og har kanskje ikke noen forforståelse de umiddelbart kan uttrykke. Det blir da lærerens jobb å bygge broer mellom fagbegrepene og elevenes øvrige erfaring, for sådan å oppnå en ny og utvidet forståelse (jf. Gadamer, 2.2; 5.4).

4.5.3 Arbeid med fagbegreper i undervisningen

Informantene ble spurt om hvordan de jobber med fagbegreper i undervisningen, og de ble bedt om å gi eksempler. De tre var samstemte i at de først og fremst forsøker å *forklare* elevene fagbegrepene. Når informantene beskriver hvordan de forklarer, bruker de gjerne enten *forenklinger* og/eller *eksempler*. Birgitte og Annette bruker ordet oversette om *forenklinger* av begrepene. Ordet forklares da ved hjelp av enklere synonymer eller dets leksikalske definisjon. Felles for informantenes metoder er at de forsøker å bruke et alderstilpasset språk. I sitatet under, gir Annette et eksempel på hvordan hun ville forklart ordet frelse, med en forenkling:

Jeg ville oversatt det, først og fremst, til at det handler om å bli *berget*. Altså, jeg liker å gå til hva *betyr* faktisk ordet, hva er det det egentlig handler om? Da blir det ikke så fryktelig vanskelig egentlig.

Charlotte gir et lignende eksempel fra en undervisningssituasjon der elevene spurte hva frelse betydde: «Så jeg har så klart sagt at det betyr det samme som å redde noen. Det er en god start.»

De to nevnte utsagnene, sammen med flere andre lignende eksempel fra intervjuene, tyder på at forklaringer av begreper gjennom *forenklinger* ofte blir brukt i informantenes arbeid med fagbegreper.

Alle informantene sier også at de ofte knytter *forklaringer* av fagbegreper til konkrete *eksempler*. Når fagbegrepene blir for komplekse eller abstrakte, er det ikke nok å forenkle ved å bruke andre ord eller enklere begreper: «Å lære slike ting [fagbegreper] bare abstrakt, det går ikke. Det må være litt eksempler med.», sier Annette. Informantene forteller at de forsøker å knytte fagbegrepene til eksempler fra situasjoner, hendelser eller opplevelser elevene kan relatere til, noe som leses i lys av Klafkis eksemplariske prinsipp (2.1). Informantene kan sies å *kontekstualisere* fagbegrepene gjennom å bruke eksempler, noe det følger flere eksempler på under.

I sitatet under, forteller Charlotte hvordan hun snakket med klassen sin om begrepet tilgivelse i etterkant av en fortelling fra Det gamle testamentet, hvor Josef tilga brødrene sine:

Selv om ikke noen av elevene har opplevd akkurat det samme, så har de sannsynligvis, altså, de har vært i en eller annen situasjon hvor de måtte tilgi noen. Hva betyr egentlig det? Da snakket vi f.eks. om at hvis du tilgir noen betyr ikke det at det de gjorde var greit, men du sier at vi går videre i livet på en måte. (...) Litt av poenget var at vi snakka om -Hva gjør man når sånt skjer?-.

Charlotte knytter begrepet tilgivelse til eksempler fra egne og elevenes erfaringer hvor de hadde opplevd å bli såret eller sviktet, der de som hadde sveket ble tilgitt. Slik jeg tolker Charlotte her, forutsetter hun at elevene ikke har konkrete religiøse erfaringer med begrepet, og derfor knytter det til eksempler fra elevenes hverdag. Eksempler får på denne måten en spesiell rolle, fordi de uttrykker en narrativ/eksemplariske forståelse av begrepet, der elevenes egen erfaringshorisont får betydning for deres forståelse. Med erfaringshorisont menes alle de forutsetningene og erfaringene elevene har med seg som individer, både gjennom både kultur, religion, livssyn, språk og etnisitet. I samtalen Charlotte beskriver, får elevene spillerom til å uttrykke assosiasjoner til begrepet fra egne hverdagsspråk og -fortellinger. Når Charlotte på denne måten legger opp til at elevene får bruke sitt hverdagsspråk, og referere til egne erfaringer, minner det om Vygotskijs beskrivelser av utvikling av vitenskapelige begreper (2.7). I Brevik et. al. bygger på Vygotskijs begrepsteorier og beskriver at elevene i arbeid med fagbegrep, veksler mellom konkrete eksempler og en mer abstrakt faglig forståelse i læringsarbeidet. Elevenes hverdagsfortellinger kan i så måte være med på å gi abstrakte begreper et mer konkret innhold (Brevik et. al., 2014). Nettopp fordi abstrakte begreper ikke

er konkrete, og gjerne ikke entydige, kan det være viktig med en slik tilnærming til dem gjennom deres egne erfaringer (jf. Klafki dobbeltsidige åpning, 2.1). Fagbegrepene kan da få et konkret innhold knyttet til den enkeltes erfaringshorisont, slik Gadamer forutsetter (2.2). Å knytte elevenes erfaringsbakgrunn til det de skal lære ved hjelp av narrativer/eksemplifiserte metoder, møter også prinsippet om tilpasset opplæring, der man skal ta høyde for den enkelte elevs forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I materialet finnes det flere eksempler på at informantene knytter fagbegreper til elevenes personlige preferanser, her eksemplifisert med et utdrag fra intervjuet av Birgitte:

Og så prøver jeg ofte å sette dem i en situasjon eller forklare i deres situasjon hvordan de ville ha brukt det på rett måte. Og i hvilke sammenhenger de er brukt. Det er jo lettere når man kjenner elevene godt for da kan man hente spesifikke *situasjoner* ute i friminuttet eller fra treningen deres.

Her oppfatter jeg at Birgitte mener god begrepsopplæring også henger sammen med at læreren *kjenner* elevene, og dermed lettere kan tilpasse eksemplene til elevgruppen. Hun bruker elevenes erfaringer og livsverden aktivt i eksemplifisering av fagbegrepene. Hva hun mener når hun sier at hun forsøker å sette elevene i en situasjon, kommer ikke tydelig frem, men det er nærliggende å tro at hun lager et narrativ som belyser begrepet, slik også Annette beskrev i det foregående eksemplet.

Fellesnevneren for informantenes arbeid med begreper i KRLE-faget, er at elevene gjerne blir presentert for forklaringer, og at begrepene videre knyttes til personlige eksempler. Det finnes mange andre verktøy og arbeidsformer som kan brukes i begrepsopplæring. For eksempel kan man ta i bruk begrepskart, ordbankkort, leker og andre øvelser, men ingen av informantene nevnte verken disse eller noen andre konkrete aktiviteter eller metoder. Jeg vil på bakgrunn av informantenes beskrivelser læring og undervisning av fagbegrep, gjøre en nærmere drøfting av fagbegrepers plass i det nye KRLE-faget i kapittel 5.4.

4.6 Muligheter og begrensninger i KRLE

Informantene uttrykte tanker om KRLE-fagets muligheter og begrensninger i alle deler av intervjuene. De ble ikke spurt om dette direkte, men om hva de opplever særpreger KRLE-faget, hva de tenker om å undervise i KRLE, og om de opplever enten glede eller utfordringer med undervisning i faget. Flere beskrivelser av fagets muligheter er presentert i kapittel 4.2, hvor informantene beskriver deres syn på formål med faget, og i kapittel 4.3, hvor tema er

god læring. Der kommer det frem at alle informantene vektlegger elevenes personlige utvikling av verdier og holdninger i KRLE-faget, samt at faget gir elevene mulighet til å utvikle både faglig kompetanse og personlige sider ved seg selv. Som en tilføyning til uttalelser i de nevnte kapitlene, vil jeg her sitere Charlotte:

Men veldig mye i faget er ting man står for sjøl, sånn i hovedsak, og som jeg tenker det er viktige verdier å formidle da. Sånn for eksempel dette med tilgivelse eller det å snakke om følelser eller den gyldne regel, på en måte. Det er veldig mye man får inn på forskjellige måter. Og det synes jeg er givende for elevene personlig. Og det er viktig uansett. Som kontaktlærer vil jeg jo at elevene mine skal få tak på flere av disse tingene da, hvordan mestre livet og hva tenker vi om livet, ikke sant?

Når Charlotte sier at hun synes det er viktig å formidle verdier, oppfatter jeg henne til å mene at KRLE-faget gir elevene mulighet til å bli kjent både med seg selv og samfunnets fellesverdier (jf. formålsbeskrivelsene i faget). Hun trekker blant annet frem eksempler med mellommenneskelige verdier, som tilgivelse og den gyldne regel, og også verdier som kan være viktige i livsmestring, som det å kunne snakke om følelser. Dette kan bety at hun mener KRLE-faget er særlig relevant for at elevenes håndtering av livet, og med dette forsterker inntrykket av at KRLE blir sett på som et viktig danningsfag.

Mulighetene og fordelene ved at KRLE-faget kan utvikle elevene på et personlig plan, blir også trukket frem som en *utfordring* av alle tre informantene:

Det er jo et fag som, som blir veldig personlig og hvor jeg føler at man må trå litt varlig. I forhold til hva en mener selv og med tanke på alle elevene. Og foreldre. På en annen måte enn i matematikk, tenker jeg. Så det var litt sånn -ok-. Jeg prøvde å lese meg opp på hva er det egentlig er vi skal gjøre og hvordan gjør vi dette, håper at jeg har gjort det rett.

Her svarer Charlotte på spørsmål om hvordan hun har opplevd det første halve året med undervisning i KRLE. Hun kan forstås til å føle usikkerhet rundt hvordan hun skal forholde seg til eget religiøse ståsted. Det fremkommer ikke av materialet hva hun gjør når hun sier at hun må «trå litt varlig». Gitt hennes relativt korte erfaring med KRLE-faget, er det imidlertid nærliggende å tro at hun holder litt tilbake for å sikre at undervisningen en form for nøytralitet som ligger til grunn for en objektiv kritisk og pluralistisk undervisning (Opplæringslova, 1998 § 2-4).

Jeg oppfatter også at Birgitte uttrykker en viss usikkerhet i arbeid med ulike religioner i KRLE-faget. I undervisning om religioner, virker hun oppmerksom på at elevene som utøver

sin religion, sitter med fasiten på egen religiøs praksis, og dermed innehar et personlig innenfraperspektiv. Ettersom samfunnets religiøse praksis varierer, tolker jeg Birgittes utsagn slik at hun synes det er vanskelig å presentere et generelt bilde av religioner i undervisningen:

Jeg kan jo synes at det er vanskelig noen ganger og ikke skal trampe over elevene med de forskjellige religionene. Å si noe feil eller støtende, eller at ting blir fort svart-hvitt for det blir jo fort det når man lærer om de forskjellige religionene. Det er jo svart-hvitt det som står der, uansett hvilken religion det er. Om det er kristendommen, hinduismen eller buddhismen eller hva det er for noe, så blir det spart litt fordi det skal læres. Men det er jo så mange gråsoner fordi det er så forskjellig fra person til person og fra familie til familie hvordan de praktiserer sin religion. Og det å få elevene til å skjønne det at alle gråsonene er der, men etter hvert som de blir større og eldre så blir det fylt inn med gråfarger. Det er i alle fall sånn jeg tenker.

Dette tyder på at Birgitte, i likhet med Charlotte, er oppmerksom på rette og gale måter å undervise KRLE. Hun virker var på at elevenes private religionsutøvelse kan skille seg fra hvordan den samme religionen presenteres i undervisningen, og at hun derfor er følsom for elevenes individuelle religiøse preferanser. Jeg tolker Birgittes bruk av ordet «gråsoner» som et bilde på religionenes nyanser, som fremkommer etterhvert som elevene stiger i klassetrinnene. Hun sier at elevene først må få et enkelt, sort-hvitt fundament å bygge kunnskapen ut fra, men at man må være oppmerksom på at forenklete fremstillinger kan bryte med elevenes egne forestillinger. Birgitte mener likevel at det er viktig å forenkle på denne måten: «Det er gjerne lettere for de minste å forstå ting når det er veldig sånn konkret og enkelt og så kan man heller bygge på».

Birgitte trekker også frem av andre sider ved KRLE-undervisningen som hun kan oppleve utfordrende. Hun peker her på at blant annet klassemiljøet kan begrense muligheten for god faglig dialog:

Jeg synes det er vanskelig når man har en elevgruppe som ikke er interessert i å diskutere. Både i fordi de ikke greier å holde seg saklig. Enten fordi de ikke vil diskutere det og sitter og svarer ja, nei, ja, nei. Eller som blir useriøs og tuller. Da blir det ikke det holdningsskapende som jeg vil at det skal være. Da er det stor forskjell fra klasse til klasse hva man kan gjøre eller hvordan de er. Og hva de er vant med fra tidligere har kjempemye å si.

Her understreker hun også viktigheten av at elevene tidlig blir vant til å føre faglige samtaler, og at elevenes kommunikasjonsferdigheter har stor betydning for læringen.

4.7 Oppsummering: god læring i KRLE – faglig og personlig utvikling

Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene er relativt samstemt om de store linjene. Grunnsynet på KRLE som et holdningsfag går igjen hos alle tre, og den personlige dimensjonen står sentralt. Det er tydelig at informantene ønsker å fremheve KRLE-fagets særlige ansvar for å utvikle elevenes personlige og mellommenneskelige verdier. Blant annet trekkes toleranse og aksept for ulikheter frem, og elevene skal lære om seg selv, om andre, og om seg selv i samspill med andre.

Informantene omtaler ikke den personlige dimensjonen i faget som løsrevet, men knytter den sammen med faglig læring. Forståelse, anvendelse og det å huske pekes ut som kjennetegn på god faglig læring, og gjennom disse er informantene opptatt av å se lærestoffet i sammenheng med elevenes egen livsverden. Denne knytningen gjør de også når det er snakk om læring av fagbegreper. I arbeid med læring av fagbegreper, forenkler informantene de opprinnelige begrepene ved hjelp av synonymer eller eksempler. Utover dette, nevnes ingen konkrete metoder.

Informantenes beskrivelser av undervisning som fører til god læring, sammenfaller i stor grad med deres oppfatninger av det jeg har kalt muntlighet. Alle tre bruker ulike samtaleformer som viktige verktøy i undervisningen, det vil si klassediskusjoner, dialog mellom elever og lærerens forklaringer. Samtidig kommer det frem ulikheter i informantenes praksis, der deres personlige tolkninger av mål og formål med faget er med på å styre deres valg av metode. Alle tre virker bevisste i sine valg, men begrunner valgene ulikt.

Mange av informantenes utsagn sammenfaller, mens andre ikke gjør det. I begge tilfeller er det de sier interessant i forhold til den nye læreplanens dybdelæringsbegrep. Dette drøfter jeg videre i neste kapittel.

5.0 Drøfting av tilnærminger til dybdelæring

I det foregående kapittelet har jeg dypdykket i det empiriske materialet og analysert relevante uttalelser og tendenser i detalj. I dette kapittelet vil jeg studere hva materialet i sin helhet kan gi av perspektiver på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

Hovedanliggende er å utdype hva dybdelæring er i KRLE og hvilke tilnærminger som kan tilrettelegge for det. Gjennom dette drøftingskapitlet vil trådene fra de foregående kapitlene flettes sammen, og gi grunnlag for oppsummering og mulige konklusjoner i oppgavens avsluttende del. Jeg vil aller først klargjøre hvilke tre hovedtrekk jeg vil drøfte. Disse tre delene av drøftingen henger alle sammen med det empiriske materialet, men kan leses uavhengig av hverandre.

5.1 Hvor skal vi?

Ett interessant trekk i materialet er at formål og hva som kjennetegner god læring i KRLE i stor grad beskrives likt av informantene, mens tilnærminger til god undervisningspraksis beskrives relativt ulikt. Dette kan tjene som et eksempel på stor frihet i utvalg av kunnskapsinnhold og metoder, en frihet som kan sies å forsterkes i nye læreplaner. I kapittel 5.2 vil jeg derfor drøfte hvilke konsekvenser høy grad av autonomi kan få for undervisningspraksis i KRLE. Et annet spennende trekk i materialet er at god læring avhenger av at lærestoffet knyttes til elevenes (hverdags)erfaringer og formål med faget. Dette drøftes i kapittel 5.3 i lys av didaktikkdebatten hvor en diskuterer om elevene skal eller kan lære noe av det de lærer om religioner og livssyn i KRLE. Hvilken tilnærming kan læreren eventuelt bruke for å ivareta en slik nærhet mellom elevene selv og fagstoffet og samtidig være saklig og pluralistisk? I den siste drøftingsdelen, kapittel 5.4, er fagbegrepenes plass i undervisning i KRLE tema. I materialet kommer det frem at informantene bruker tid på dem, men mange fagbegreper er fjerne fra elevenes erfaringsverden. Jeg vil drøfte er hvilken betydning fagbegreper har for elevenes fagkompetanse i lys av ny læreplan, og hva som skal til for at elever lærer dem.

5.2 Lærerens autonomi - variasjon i undervisningspraksis

5.2.1 Undervisningstyper

I fordypningen i det empiriske materialet, opplevde jeg, selv om jeg ikke observerte informantene i undervisningspraksis, å bli dratt med inn i undervisningen gjennom deres beskrivelser og refleksjoner. Jeg forestilte meg å sitte i Annettes klasserom og vente spent på hvilken aktivitet hun hadde planlagt for KRLE-timen. Kanskje lage stallen i Bethlehem av fyrstikk og leire, eller en digital tegneserie av fortellingen om Jusu fødsel. Hos Charlotte, kunne jeg kjenne på forventingen, om at en ny KRLE-time betød ny spennende fortelling lest med innlevelse og engasjement. Og bildene hun viste frem, fargerike og detaljerte, som utfylte fortellingenes handling. Jeg forestilte meg Birgittes timer fulle av energi og nysgjerrighet. Som elev i hennes timer, kunne jeg fått forventninger om diskusjoner, grubling, meningsbrytninger og latter, og bli kjent med nye sider ved vennene mine.

Det tenkte elevperspektivet jeg beskriver over, reflekterer hvordan de tre informantene på ulike vis presenterte sine syn og eksempler på undervisning i KRLE. I analysearbeidet har jeg flere ganger tatt meg selv i å tenke på hvor unik hver enkelt lærer (informant) er og hvordan det unike gjenspeiler seg i måten de beskrev sin undervisning. Selv om informantenes fortellinger overlapper på enkelte områder, ble det underveis i det analytiske arbeidet mer og mer tydelig for meg at jeg kunne identifisere tre ulike måter å undervise i KRLE på. De tre informantene representerer så og si tre ulike former for undervisning. Kanskje ville det blitt flere om jeg hadde brukt flere informanter, eller inkludert egen praksis i prosjektet.

Tjora (2018, s. 71, 72) fremholder at et viktig mål for analysearbeidet i SDI-modellen, er konseptutvikling for å støtte opp prosjektets relevans for andre enn dem som er studert (3.5.5). De tre ulike undervisningstypene eller læreridentitetene jeg har definert, er altså et produkt av det analytiske arbeidet. Jeg har forsøkt meg frem med ord som lærertyper, lærerroller, undervisningsmåter og undervisningstyper, i min jakt etter en samlebetegnelse for de ulike identitetene. Jeg har til slutt valgt å kalle dem *undervisningstyper*. Begrepet favner at det er nettopp ulike former for *undervisning* som er identifisert. Begrepet *undervisningstyper* personifiserer begrepet, slik at det lettere kan relateres til ulike undervisningspreferanser. I motsetning til å snakke om undervisningsmetoder eller undervisningsmåter, blir undervisningstyper mindre generelt og mer avhengig av hvem som underviser. Det er likevel viktig å presisere at undervisningstypene ikke er en *nøyaktig* representasjon av den enkelte

informants undervisningspraksis, selv om hver av undervisningstypene kan sies å bygge på den respektive informants hovedtrekk.

Det finnes alltid nyanser, utvikling og endringer i lærerpraksis, og samfunnets tillit til lærernes yrkesprofesjonalitet gjør at undervisningspraksis er dynamisk og foranderlig.

Undervisningstypene jeg presenterer under begrenser seg til KRLE-undervisningen, og kan derfor ikke sies å representere generelle lærertypebeskrivelser, ei eller lærerstiler slik for eksempel Roland (2011, s. 25) viser til når han beskriver ulike typer klasseledelse.

Undervisningstypene trådte fram med bakgrunn i informantenes beskrivelser av undervisningsmetoder, innhold og formål med undervisningen. Selv om man kan skimte noen klasselederegenskaper i undervisningstypene, brukes de her som ulike beskrivelser av KRLE-læreren som faglærer og -didaktiker.

Jeg vil i det følgende gi en konsentrert fremstilling av hver enkelt undervisningstype. Deres syn på læring, deres undervisningsmetoder, og hvordan de tilpasser opplæringen er bakt inn i fremstillingen.

5.2.2 Fortellingslæreren

Den første undervisningstypen som trådte fram av det empiriske materialet, var «fortellingslæreren». Jeg vurderte å kalle den «fortellerlæreren» istedenfor «fortellingslæreren», men førstnevnte vil kanskje sikte mot en lærer som har en unik formidlingsevne og som alltid har en fortelling å trekke ut av ermet, nærmest som fri fortellerkunst. En slik definisjon vil ikke dekke alle sidene ved den undervisningstypen jeg ønsker å få frem her. Fortellingslæreren har ikke bare fortelleregenskaper, men bruker KRLE-faglige fortellinger, både religiøse og ikke-religiøse, som utgangspunkt for undervisningen. Fortellingslæreren planlegger nøye hvordan formidlingen av fortellingen skal tilpasses aldersgruppen. Hun er meget bevisst at språket i fortellingene må justeres etter elevenes modningsnivå. I forkant av undervisningen bruker hun svært mye tid på å lete etter tilpassede varianter av fortellingene, og justerer selv både innhold og tekst slik for at elevene skal forstå bedre.

Fortellingslæreren beskriver elevene som engasjert og oppslukt når de lytter til fortellingene, og i samtalen underveis og i etterkant. I samtalen stiller gjerne elevene mange spørsmål, og knytter egne eksempler til det de hører. Læreren ser at elevene lett lever seg inn i handlingen, og det er knappenålstilte i klasserommet når fortellingene blir formidlet. I samtalen åpner

fortellingslæreren for elevenes assosiasjoner. Hun gir rom for elevenes fortellinger fra egen livsverden, og gjennom dette opplever hun at innholdet blir relevant for dem.

Fortellingslæreren gjør nøye utvalg av fagspesifikke begreper som elevene på det gitte nivået skal introduseres for. Selv om et begrep blir vanskelig for elevene å forstå, velger hun å la fortellingen bli en referanseramme for begrepet til senere bruk. Fortellingslæreren gir enkle begrepsforklaringer, og hun knytter fagbegrepene tett til andre KRLE-fortellinger og fortellinger fra elevenes livsverden. Fortellingene formidles muntlig, og læreren har en utstrakt bruk av visuell støtte. Hun bruker klasserommets prosjektor, og bildene blir store og klare for elevene. Som regel representerer bildene hver sine deler av fortellingen, og hun blar hyppig mellom bildene etterhvert som fortellingen forløper.

For elever av fortellingslæreren er KRLE-timenes struktur forutsigbar. Timene starter med at læreren leser en fortelling høyt, og etterpå samtaler de om de sentrale delene. Dersom det blir tid til det, kan elevene i etterkant få en tegneoppgave, et oppgaveark eller lignende. For fortellingslæreren representerer fortellingene KRLE-faget på en god måte. Selv om hun bruker mye tid på selve *formidlingen* av fortellingene, opplever hun samtidig at elevene har et godt faglig utbytte av denne typen KRLE-undervisning.

5.2.3 Diskusjonslæreren

Den andre undervisningstypen som framkom av det empiriske materialet, var *diskusjonslæreren*. Jeg vurderte også andre navn, som «friksjonslæreren» og «kommunikasjonslæreren», men valget ble til slutt ganske enkelt. «Diskusjonslæreren» betegner hvilken læringsaktivitet læreren vektlegger, altså diskusjon.

Diskusjonslæreren har den egenskapen at hun vektlegger åpen dialog med elevene om lærestoffet. I KRLE er det sjelden rette eller gale svar, noe som preger hele undervisningssituasjonen. Diskusjonslæreren mener KRLE-fagets viktigste formål er å gi elevene mangfoldskompetanse, og bygge opp holdninger og verdier som gjør det mulig for elevene å respektere og akseptere hverandres ulikheter. I så henseende mener hun *diskusjoner* er svært viktig. Hun ønsker at det skal oppstå *friksjon* i form av argumentasjon og meningsbrytninger mellom elevene, hvor elevene kan lære både av hverandre og saken som diskuteres. Friksjon i diskusjonene skilles fra krangler. Diskusjon gjøres med en omsorgsfull tone, hvor hovedanliggende er å bygge opp både individuell og kollektiv bevissthet rundt egne og andres holdninger.

Diskusjonslæreren understreker hvor viktig det er at elevene får slippe til med sine egne erfaringer, spørsmål og standpunkt, slik at utviklende diskusjoner kan kobles til elevenes interesser og deres livsverden. Diskusjonslæreren gjør alt hun kan for å skape et klassemiljø hvor det er trygt å uttrykke sine meninger og stille spørsmål både i mindre grupper og i full klasse. Hun er også opptatt av at elevene skal lytte til hverandre.

Diskusjonslæreren lar seg stadig vekk lede vekk fra sitt planlagte undervisningsopplegg. Hun lar seg rive med av elevenes engasjement. Hun tilpasser timene etter elevenes behov og engasjement, og planlegger gjerne for at elevene skal kunne diskutere ulike temaer. Selv om diskusjoner og samtaler tar en annen retning enn hun hadde planlagt, sørger hun likevel for at det er en rød tråd gjennom timen. Diskusjonslæreren utfordrer elevene til å reflektere, gruble og drøfte, og selv om det gjøres i organiserte former, er hun ikke redd for å la samtalene flyte og fylles med elevenes livshistorier og erfaringer.

Ofte er KRLE-fagets fortellinger utgangspunkt for diskusjonslærerens undervisning. Forløpet i timene kan gjerne være en felles gjennomgang av en fortelling eller annen fagtekst.

Diskusjonslæreren vektlegger å bruke tid på fagbegreper både i og utenom fortellinger, da hun mener fagbegreper danner et viktig grunnlag for diskusjoner. Utfordrende fagbegreper redegjøres for gjennom eksempler og forklaringer, men også gjennom elevenes assosiasjoner til dem. Elevene diskuterer selve innholdet i fortellingen, men vel så viktig er det å diskutere de etiske sidene i religionen eller livssynet som fortellingen er hentet fra, samt fagbegreper en kan knytte til fortellingene.

5.2.4 Variasjonslæreren

Variasjonslæreren var den tredje og siste undervisningstypen som framkom av det empiriske materialet. Annette, som denne undervisningstypen bygger på, legger vekt på variasjon i undervisningsmetoder, og dermed gav navnet på undervisningstypen seg nærmest selv. Typisk for variasjonslæreren er at hun først og fremst planlegger KRLE-timer som, rent metodisk, skiller seg fra hverandre. Det er viktig for variasjonslæreren at KRLE-undervisningen ikke blir kjedelig, og at KRLE ikke blir et teoritunget fag. KRLE skal være gøy, og gi elevene nye opplevelser i møte med fagstoffet. Variasjonslæreren er hele tiden på jakt etter nye ideer til kreative metoder. Hun bruker mye tid på både å dele idéer, og la seg inspirere av andre. Hun må nærmest begrense sin kreativitet i fare for å «bruke opp»

aktiviteter hun vet elevene synes er morsomme. Variasjon i arbeidsmåte er noe hun mener er viktig for å vekke elevenes engasjement og lærelyst.

Elevene husker det de har *gjort og opplevd*, mener variasjonslæreren. Praktiske aktiviteter, for eksempel dramatisering eller plastelinaforming, mener hun både gjør at elevene lærer bedre i nuet, men også gir det beste grunnlaget for videre læring. De får erfaringer med fagstoffet på en måte som skaper en nærere relasjon til lærestoffet. Elevenes erfaringer gjennom praktisk og variert undervisning, gjør det samtidig lettere å erverve ny læring i andre sammenhenger. Ulike undervisningsmetoder har ulike fordeler, og variasjonslæreren velger undervisningsmetode ut fra tema i undervisningen.

Variasjonslæreren planlegger, på linje med både fortellingslæreren og diskusjonslæreren, ofte undervisningen med utgangspunkt i KRLE-fagets fortellinger. Fortellingene bearbeides gjennom samtaler, men det settes også av god tid til praktisk bearbeiding gjennom et bredt utvalg aktiviteter. Også samtaleformene kan variere, fra enkle klassesamtaler til mer filosofisk orienterte samtaler. Variasjonslæreren konsentrerer seg om at elevene skal ha det store overblikket over religioner og livssyn. Detaljer, som arbeid med fagbegreper, er underordnet.

Det overordnede formålet med KRLE-faget, er å skape toleranse og forståelse for at ulike mennesker kan ha ulike syn. Variasjonslæreren passer på at det ikke blir for mye plass til arbeid med fagbegreper i undervisningen, men gjør heller et nøye utvalg. Det må settes av mest mulig tid og rom til elevaktivitet, og elevene skal involvere og engasjere seg i lærestoffet.

5.2.5 Et fiktivt møte mellom fortellingslæreren, diskusjonslæreren og variasjonslæreren

Etterhvert som de tre undervisningstypene trådte frem av det empiriske materialet, tenkte jeg på hvor interessant det ville vært om de tre typene møtte hverandre. Jeg satt selv igjen med mange refleksjoner og tanker etter de tre intervjuene (og de mer uformelle samtalene jeg hadde med hver enkelt informant i etterkant av intervjuet). Tilbake i egen undervisning, i egne klasser, merket jeg hvor inspirert jeg hadde blitt av det informantene fortalte. Jeg sammenlignet deres med egen praksis, og mer eller mindre bevisst, gjorde jeg små justeringer i egen undervisning og egen tankegang. I dette kapitlet vil jeg derfor skissere et fiktivt møte mellom de tre undervisningstypene. Kan de lære (av) hverandre? Vil de utfylle hverandre? Hva vil forsterkes, og vil noe forkastes?

Fortellingslæreren kommer inn i variasjonslærerens klasserom. De hilser og fortellingslæreren ser seg omkring. Hun gjenkjenner mye av det hun ser rundt seg. «Skapelsen» står det på en liten plakatt over et par pulter som er satt sammen bakerst i rommet. Pultene er inndelt i seks ruter, og hver rute synes tydelig å representere en dag i Bibelens skapelsesfortelling. Små figurer i ulike former og fasonger er formet av barnehender - noen med vanvittig detaljrikdom, andre med et litt mer utydelig uttrykk. Mørke og lys, sol, måne, jordklode, hav og land, trær, mennesker, dyr, fugler, fisk, insekter. Alle plassert etter dagen i fortellingen de ble skapt. På veggene ser fortellingslæreren bilder av elever som er utkledd, noen i front med tydelig gestikulering og tydelige ansiktsuttrykk, andre litt i bakgrunnen med krum rygg og unnvikende blikk. Like ved står små sortmalte pappesker med tynn sytråd i hjørnet formet som spindelvev. Inni hver ekse ser hun små huler formet av leire. «Det foregår litt av hvert i KRLE-timene her, ser jeg! Kan jeg ta noen bilder?», utbryter fortellingslæreren og drar fram mobiltelefonen. «Ja, elevene får utfordret og utfoldet sin kreativitet. Skapelsen hadde vi om i dag, så elevene er sikkert spente på å se hvordan utstillingen ble i morgen. Bare ta bilder, du!», svarer variasjonslæreren. Fortellingslæreren har også hatt skapelsesberetningen med sine elever i år, og minnes samtalen hun hadde med elevene i etterkant: «Elevene mine ble helt oppslukt i den fortellingen. De hadde så mange spørsmål, om det var sant eller ikke, og delte sine egne ideer og fortellinger om hvordan de selv tror verden ble skapt. Noen hadde blitt fortalt den samme fortellingen hjemme og kunne stolt fortelle at grunnen til at butikker er stengt på søndager er fordi Gud «chilla» den siste dagen». Variasjonslæreren må le: «Samtaler med barn tar alltid nye vendinger». Samtidig reflekterer hun over at hun kanskje hadde tatt seg litt for lite tid til å snakke med sine elever, at hun kanskje var litt ivrig med å komme i gang med formingsaktiviteten. I det samme kommer diskusjonslæreren inn i klasserommet. Hun fester blikket på den fargerike veggen, hvor hun ser at det står KRLE med store bokstaver. Nysgjerrig går hun bort til det seksdelte bordet, og spør: «Jødedommen eller kristendommen?». «Kristendommen», svarer variasjonslæreren. Hun kommer plutselig på at Amir hadde oppe hånden i timen i dag, men ikke kom til ordet før formingsaktiviteten startet. Også han som er jøde, da. Han ville kanskje fortelle at han også kjenner den fortellingen. Litt småsvett i hendene, bestemmer hun seg for å bruke litt mer tid på å snakke med klassen om fortellingen neste time. Og neste gang.

Diskusjonslæreren lar blikket vandre frem og tilbake over veggen. En stor gråpapirrull er bakgrunn for en rekke fargelagte og utklippte barn som holder i hendene. Det ene barnet har indianerklær og en stor indianerfjær på hodet, et annet har hijab. En gutt har en kalott på

hodet, en er mørk i huden, en annen bærer et norsk flagg. På to plakater, en på hver side av tegningene, står det med fete bokstaver: «Det er mer som samler oss enn som skiller oss» og «Likhetene er større enn ulikhetene» Diskusjonslæreren liker ideen, men tenker på om uttrykket på kanskje virker litt moraliserende. «De barna var virkelig fine! Den forteller akkurat det jeg synes er viktigst i KRLE-faget, at elevene kan lære at forskjeller er noe vi kan og må leve med.» «Ja, ikke bare er vi ulike på utsiden, vi er ulike inni oss også», sier fortellingslæreren, mens hun får nok en idé til sin undervisning: Kunne vært noen tenkebøler til hver elev som viser deres ulike meninger? «Men det er noe med den plakaten», sier diskusjonslæreren. «Vi diskuterer mye i mine KRLE-timer, noen ganger blir det litt vel mye engasjement, men det som står på plakaten der, det hadde klassen min elsket å diskutere. Jeg mener, hva er innebærer det? Kan det som skiller oss, også forene oss? Og kan det som forener oss, også skille oss?» Det blir stille et øyeblikk. De ser på de smilende barna. Variasjonslæreren tenker at hun gjerne skulle vært flue på veggen hos fortellingslæreren og diskusjonslæreren. De tre lærerne setter seg ned rundt noen pulter og drar fram hver sine notatblokker. Planen for møtet er at de skal drøfte innhold og arbeidsmetoder i den nye læreplanen i KRLE.

Denne lille fortellingen rommer ikke alle likheter og ulikheter, alt som skiller og forener, de tre undervisningstypene. Den er likevel et bilde på at lærere har ulik praksis, og vektlegger ulikt innhold og metoder i undervisningen, ergo vil en kanskje kunne si at elevene opplever ulike former for dybdelæring. De tre undervisningstypene og fortellingen om dem, leder meg inn på en drøfting jeg ikke hadde ventet, nemlig lærerens autonomi. Videre belyser jeg hvordan det store handlingsrommet nye læreplaner legger til rette for, kan tenkes å påvirke lærerens tilnærming til undervisning og læring.

5.2.6 Autonomi i læreryrket

I beskrivelser av undervisningstypene, som baseres på informantenes uttalelser, kommer deres ulikheter i undervisningspraksis tydelig frem. De representerer både ulike og unike undervisningspraksiser. Det gjelder ikke bare enkelttimer, men i deres generelle tilnærming til undervisning. Ulikhet i undervisningspraksis kan forklares med ulik grad av yrkeserfaring, erfaring fra KRLE-undervisning og utdanning, men også av muligheten til å selv gjøre utvalg av lærestoff og metoder. Nøyaktig hva som styrer læreres valg i forkant av og underveis i undervisningen, er derfor sammensatt og vanskelig å definere, men felles for all undervisning er at den må være i tråd med skolens politiske styringsdokumenter.

Skolens styringsdokumenter gir retning og rammer for undervisningspraksis, selv om det til syvende og sist er læreren som beslutter hvordan innholdet skal tilpasses og undervises i praksis. Det kan diskuteres hvordan forholdet mellom kontroll og frihet bør være, altså i hvor stor grad læreren skal kunne undervise etter egne pedagogiske prinsipper. Innenfor reguleringer og styring, for eksempel i læreplanene, har lærere et profesjonelt handlingsrom. I overordnet del av læreplanen fremheves det at utvikling av profesjonell pedagogisk praksis skjer i den enkelte lærer, samt i samhandling med lærerfellesskap:

De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18)

I utdraget leser jeg at læreren skal ha stort handlingsrom, eller autonomi, i gjennomføring av undervisning, men at man alltid skal sikte mot best mulig læring. Dette handlingsrommet gir læreren frihet til å ta subjektive valg i egen yrkespraksis. Likevel leses det også i sitatet at lærere i *fellesskap* skal utvikle den pedagogiske praksisen, både gjennom erfaringsdeling og gjennom å knytte forskningsbasert kunnskap om læring til egen undervisningspraksis. Generelle standarder for undervisningspraksis utvikles gjerne i slike profesjonelle fellesskap. Pedagogisk profesjonalitet har dermed både en individuell og en kollektiv side (Dahl, 2017, s. 37, 40). Dermed styres lærerens handlingsrom både innenfra og utenfra. Kunnskapsdepartementet ser ut til å forsøke å finne en balanse mellom å gi lærere stort handlingsrom og samtidig skape klare rammer for profesjonsutøvelsen.

I mars 2020, kom den andre norske delrapporten fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring, TALIS. Rapporten omtaler blant annet læreres opplevelse av innflytelse og grad av autonomi i sitt daglige arbeid. Selv om undersøkelsen er gjort på ungdomsskolelærere, er det rimelig å anta at resultatene også kan være representative for lærere i barneskolen. I undersøkelsen svarer 97% av norske lærere at de er enig eller svært enig i at de har kontroll på valg av fagstoff som skal undervises. 98% er enig eller svært enig i at de kontroll på valg av undervisningsmetoder. Funnene fra undersøkelsen bekrefter inntrykket av at lærere ofte opplever stor grad av selvbestemmelse hva gjelder faglig innhold og metoder, og at de opplever stor grad av autonomi i yrket for øvrig (Carlsen et. al., 2020, s. 15)

Jeg har i flere deler av oppgaven, blant annet i kapittel 2.5.1, poengtert at det legges færre føringer enn tidligere i ny læreplan, særlig knyttet til stoffutvalg og metoder. Nedenfor problematiseres det utvidete pedagogiske handlingsrommet, for utdype heldige og mindre heldige konsekvenser.

5.2.7 Konsekvenser av høy grad av autonomi

Tilpasset opplæring

Enhver lærer ønsker, og er forpliktet til, å tilpasse opplæringen til enkelteleven og fellesskapet, slik for eksempel fortellingslæreren gjør når språket i fortellinger tilpasses elevenes alder. Lærere tilstreber å tilpasse blant annet lærestoff og metoder til elevene og ikke motsatt. I teoridelens kapittel 2.4, om tilpasset opplæring, kan en se at undervisningen blant annet skal tilpasses elevenes erfaringer og forkunnskaper, holdninger og behov. Skolens skal også legge til rette for at undervisningen skal stimulere elevenes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 15). Lærerens høye grad av autonomi kan være en forutsetning for å kunne etterleve intensjonen om tilpasset opplæring. Det gir lærere anledning til å tilpasse undervisning til enkeltelever og elevgrupper. I kapittel fire fortalte for eksempel Annette at hun underviser det samme fagstoffet på ulike måter, noe som kan betraktes som en tilpasning. Birgitte vurderer andre måter å fremstille en religion på dersom hun har elever som praktiserer religionen (jf. hennes uttalelser om faren for å «trampe over elevene»). Hun viser at hun tar hensyn til at elever er forskjellige og kan ha ulik erfaringsbakgrunn, og tilpasser sin undervisning ut fra det. Slik jeg ser det, tar hun da i bruk handlingsrommet for å tilpasse opplæringen. Høy grad av lærerautonomi kan på denne måten legge til rette for tilpasset opplæring, og økt handlingsrom i læreplanene kan derfor tenkes å gjøre gi større mulighet for tilpasning til elevenes forutsetninger, og dermed også tilrettelegge for dybdelæring.

Motivasjon

Lærerens evne til å skape motiverende, interessante og tilpassede læringsarenaer kan sies å være vel så viktig som lærerens fagkunnskaper, og er en forutsetning for at elevene kan delta aktivt i en læringsprosess. Informantene virket svært opptatt av å vekke interesse og motivasjon hos elevene. Charlotte opplever at elevene er motiverte når de lytter til og samtaler om fortellinger, og velger derfor å gjøre mer av det. Annettes bruk av formingsaktiviteter for å bearbeide fortellinger er et annet eksempel. Hun hevder at variasjon

er viktig både for å motivere elevene til læringsarbeid i KRLE, men også for å opprettholde hennes egen undervisningsmotivasjon. «Det ville vært kjedelig å være KRLE-lærer uten variasjon i læringsarbeidet», uttalte hun. Det ligger både faglig og pedagogisk kompetanse til grunn for lærernes muligheter til å forme undervisningen. Også individuelle erfaringer om hva som fungerer, kan være avgjørende. En kan kanskje si at det å være aktivt deltakende ikke bare gjelder for elevene, men også lærere. Høy grad av selvbestemmelse kan derfor i seg selv være en motiverende faktor for læreren. Det er likevel et spørsmål om lærerens frihet i valg av innhold og metoder alltid vil resultere i motiverende og godt tilpasset undervisning. Kan det tenkes at økt frihet også kan begrense lærenes muligheter, fordi de opplever manglende retning for arbeidet? Kan kombinasjonen av vide kompetansemål og lærerautonomi føre til handlingslammelse, heller enn handlingskraft? Vil lærere i så tilfelle være i stand til å legge til rette for dybdelæring i KRLE?

Variasjon i undervisningspraksis

Selv om den nye læreplanen gir læreren stor frihet i valg av innhold og metode, gir dens utstrakte bruk av verb en viss retning for det metodiske arbeidet. For eksempel skal elevene, i større grad enn tidligere, *utforske*. Det kan tolkes som at elevene skal være mer aktivt deltakende (mentalt eller fysisk) i sin egen læringsprosess. Definisjoner av verbene i læreplanen gjør det mulig for lærere å velge mange ulike innfallsvinkler og metoder. Læreplanen sier for eksempel at å utforske kan være å eksperimentere, oppleve, sanse, søke, oppdage, observere, undersøke, teste, utprøve og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. Men *hva* de skal lære, altså innholdet, er ikke uttalt i detalj i læreplanen. Eksempelvis er «Bruke enkle fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» et kompetansemål etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ikke beskrevet *hvilke* fagbegreper som er sentrale, og læreren står relativt fritt i utvelgelsen av disse. Når målbeskrivelsene er rundt formulerte, virker det som at det er stor tillit til at lærere er kompetente, både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk, til å ta selvstendige valg både av innhold og metoder (5.2)

De tre informantene jeg intervjuet har alle mellom 20 og 50 studiepoeng i KRLE i sin fagkrets. Statistisk sentralbyrås rapport, med hovedresultat fra kartlegging av lærerkompetanse i grunnskolen, viser at sju av ti lærere som *underviser* i KRLE har studiepoeng i faget. Av lærere som underviser i KRLE i småskolen, mangler fire av ti lærere studiepoeng i faget. På mellomtrinnet og ungdomstrinnet er tallet omtrent likt, ca. tre av ti (Perlic, 2019, s. 47-48). På generelt grunnlag er det rimelig å anta, at jo høyere antall

studiepoeng, jo bedre forutsetninger har læreren for å ta profesjonelle valg i stoff- og metodeutvelgelse. Når de nye læreplanene nå gir enda friere rammer i disse utvelgelsene, kan lærerens fagkompetanse bli avgjørende for at beslutningene blir gjennomtenkte og i tråd med intensjonene i læreplanen. Det kan bety at lærere uten fagkompetanse i KRLE får større vanskeligheter med å vurdere hva som er sentralt i faget. I tillegg kan en se for seg at de vide målformuleringene gjør at lærere både med og uten studiepoeng i KRLE må bruke mye av sin planleggingstid på å bestemme *innholdet* i faget. Det kan tenkes å gå på bekostning av andre deler av planleggingen, for eksempel valg av metoder og aktiviteter. Det kan også tenkes å gjøre KRLE-undervisningen mer lærebokstyrt, både fordi det sparer lærere tid i stoffutvelgelse, men også fordi de kan lene seg på andres gjennomtenkte valg av både stoff og metoder. På en annen side, kan også de nye kompetansebeskrivelsene gjøre at lærere slipper å sette seg inn i et stort antall ulike tema, og dermed få bedre tid til å fordype seg i det de anser som viktigst.

Dersom man antar at lærerens ulike praksiser henger sammen med deres høye grad av autonomi, kan det tenkes at nye læreplaner vil føre til større variasjon i KRLE-undervisningen og utfordre lærerens kompetanse. For å motvirke at lærerens høye grad av autonomi får negative konsekvenser for undervisning, kan én løsning være at KRLE-lærere etablerer former for profesjonsfelleskap med andre faglærere. Som nevnt over, gjøres det tydelig i overordnet del av læreplanen at lærere skal ha rom til å bruke egen vurderingsevne, men at god pedagogisk praksis er avhengig av refleksjon i et kollektivt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Informantene var alle alene om å undervise i KRLE på sine trinn. Selv om skoler rammer inn den generelle pedagogiske refleksjonen i et internt, kollegialt fellesskap, bør man kanskje også etablere fagfellesskap for lærere i KRLE. I et slikt fora kan fagets innhold og didaktikk drøftes, gjerne på tvers av skoler, kommuner eller fylker. Et slikt tiltak er i tråd med Dahls ekspertgruppe, som blant annet anbefaler å styrke lærerrollen gjennom at lærere bør virke i et faglig profesjonsfelleskap. Det mener de kan lede til faglig utvikling og en mer utforskende tilnærming til undervisning (Dahl, 2016, s. 210). Det fiktive møtet mellom de tre undervisningstypene er et eksempel på hvordan en kan utveksle erfaringer for å utvikle gode undervisningsmetoder og dele refleksjoner rundt kunnskapsinnholdet i faget. Det kan skape trygghet i utvalg, motivasjon for metodeutvikling og ikke minst legge til rette for en felles drøfting av hvordan dybdelæringsprinsippet kan realiseres i praksis i KRLE. I et slikt profesjonelt fellesskap kan innhold, metoder, kjente og nye utfordringer i KRLE-faget debatteres og drøftes.

5.3 Særtrekk ved dybdelæring i KRLE

Regjeringen argumenterer for at færre og rundere kompetansemål i nye læreplaner skal føre til større grad av selvstendighet i utvalg av innhold og metoder, og dermed gi anledning for lærere til å velge å fordype seg i enkelte tema (Sanner, 2019). Hensikten er å legge til rette for at elevene skal kunne lære i dybden, noe som etter intensjonene skal gi elevene bedre forståelse av det de lærer, og mulighet til å bruke det lærte i nye situasjoner. Prinsippet om dybdelæring, gjenspeiles i alle deler av den nye læreplanen, også i KRLE-faget. Dreiningen mot at elevene skal lære i dybden, aktualiserer et tema som er særlig viktig i KRLE-faget, og som også fremtredende i det empiriske materialet: nærheten mellom elever, fagstoff og undervisningsmetoder. I dette delkapitlet vil jeg derfor drøfte særtrekk ved dybdelæring i KRLE i et fagdidaktisk perspektiv, samt tilnærminger som kan legge til rette for dybdelæring. Særlig aktuelt er forholdet mellom elevenes erfaringsverden og kunnskapsinnholdet i faget, og hvordan lærere kan forholde seg til fagets personlige dimensjon.

5.3.1 Dybdelæring som personlig relevant læring

Dybdelæring skal føre til at elevene opplever økt relevans for det de lærer. Læringen skal både ha relevans for fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og personlig relevans ved at elevene skal lære om det de selv er opptatt av, og som oppleves verdifullt for dem. For å gjøre læringen relevant og potensielt dyp, er elevenes erfaringer og forkunnskaper mer hensyntatt i fornyelsen av fagene (NOU, 2015:8, s. 40). Det Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 21) kaller institusjonalisert læring med et deduktivt preg, settes opp mot det de kaller hverdagslæring, som har et induktivt preg. Det kan virke som at nye læreplaner forsøker å skape en tettere kobling mellom institusjonalisert læring og hverdagslæring gjennom å, tydeligere enn før, vektlegge relevans og elevenes erfaringer.

Den nye læreplanen synes dermed å forsterke trenden de senere år, der man ser et skifte fra fokus på lærerens interesser til fokus på elevenes interesser. Dybdelæring forutsetter blant annet at det finnes, eller skapes, en personlig interesse for det som skal læres. Undersøkelser gjort av Chin og Brown, som Diseth omtaler, viser at elever som lærer i dybden, blant annet refererer til personlige erfaringer. Den samme studien viser at en kan tilrettelegge for dybdelæring ved kontekstualisert stillasbygging. Lærestoffet må dermed undervises innenfor en kontekst gjennom bruk av aktiviteter og situasjoner som gir mening for eleven. Konteksten må være et læringsmiljø som gjør læringen personlig meningsfull og motiverende, noe som er

avgjørende for å oppnå dybdelæring (Diseth, 2020, s. 177, 178). I et sosialkonstruktivistisk læringssyn utgjør elevenes livs- og erfaringsverden konteksten, eller koblingen, som kan gjøre læringen relevant og dyp for elevene. Gadamer's teorier om horisontsammensmelting forutsetter også at det må finnes en forforståelse for det som læres, altså en kontekst å lære ut fra (Gadamer, 2010). En kan si at jo tettere konteksten knyttes til det som er relevant i elevenes livsverden, jo sterkere forståelsesrammer har elevene for det som skal læres. At dybdelæring forutsetter at læringen settes i en relevant og personlig kontekst, er ikke helt problemfritt i KRLE-faget.

5.3.2 Elevers manglende erfaringshorisont

Et trekk ved intervjumaterialet i mitt prosjekt, er at informantene forsøker å gjøre læringen relevant ved å knytte den til elevenes personlige erfaringer og deres livsverden. For eksempel gjøres begrepet «tilgivelse» relevant for elevene ved at de selv forteller om hverdagslige situasjoner hvor de har opplevd både svik og det å bli tilgitt (4.5.3). Knytningen til elevenes erfaringer gjøres først og fremst gjennom dialog, hvor elevene eksempelvis uttrykker sine tanker og erfaringer om fortellingenes tematikk. Birgitte og Charlotte problematiserer imidlertid distansen mellom elevenes forforståelse og fagstoffet som skal læres. Dette blir spesielt synlig når de snakker om fagbegreper i KRLE. Som det kom frem i 4.5.2, uttrykker de at mange elevene har mangelfull forforståelse for KRLE-fagets fagbegreper. De antyder at dette kan forklares med at religion, særlig kristendom, er en mindre sentral del av elevenes liv og hverdag i dag enn tidligere. Med sekulariseringen har samfunnet endret seg, for eksempel ved at stat og kirke har skilt lag, og religion har blitt mer privat.

Religionsforkynnelse og -utøvelse i skolen er det også slutt på. Dette er noe som over tid har ført til mindre kristen innflytelse i religionsfaget. I samfunnet for øvrig er det også færre enn før som uttrykker at de har konkrete erfaringer fra levde religioner og livssyn, og færre som deltar i gudstjenester og religiøse handlinger. Oppslutningen rundt religiøse trosoppfatninger og religiøs aktivitet er samlet sett mindre enn før (Taule, 2014; Urstad, 2017, s. 2).

Benner mener at det store spørsmålet i religionsundervisning er hvordan en kan tematisere innholdet når elevene mangler levende religiøse erfaringer, slik Birgitte og Charlotte problematiserer (von Oettingen, 2011, s. 109; 4.5.2). Lærerens jobb er å gjøre læringen relevant og livsnær, og den faktiske distansen mellom lærestoffet i KRLE og elevenes livserfaringer og forkunnskaper kan gjøre denne jobben utfordrende. Det kan, slik Birgitte eksemplifiserer, føre til at man må bruke mye tid på gjennomgang og refleksjon rundt

fagbegreper når man jobber med en fagtekst. Færre religiøse erfaringer blant elevene kan også friste læreren til å vektlegge allmennmenneskelige og etiske sider i religiøse fortellinger (4.4.3.). Slike sider ved fortellingene kan være lettere å knytte til elevenes erfaringer og dermed representere en mer personlig relevant kontekst enn for eksempel med en religiøs tilnærming. Dersom en allmennmenneskelig dimensjon blir den eneste konteksten fortellingene presenteres i, kan det i ytterste konsekvens undergrave viktige religiøse aspekt (Andreassen, 2016, s. 105).

Pedagogikkens institusjonsproblem, presentert av von Oettingen (2010, s. 113-146), er med på å belyse hvorfor det kan være en utfordring å gjøre KRLE-undervisningen relevant og livsnær for elevene. Von Oettingen problematiserer at læring i skolen skjer i en institusjonalisert kontekst. Læring i skolen er ikke autentisk, og dermed planlegger skolen undervisningsprosesser i en form som ikke finnes i det virkelige liv. Det kan skape en kunstig distanse mellom det som skal læres og den som lærer. Von Oettingen presenterer undervisningens tre formidlingsnivå (heretter: undervisningsnivå). Modellen graderer distansen mellom lærestoff og elev, og kan ses i sammenheng med elevenes manglende forbindelse til fagbegreper, slik Birgitte og Charlottes beskriver (4.5.2).

Undervisningsnivå 1 handler om å knytte det som læres direkte til tidligere erfaringer, og på denne måten utvide elevens erfaringsverden. Undervisningen er på et konkret nivå (i motsetning til symbolsk eller abstrakt), der elevene og læreren handler sammen – lever og opplever. På dette nivået kan selve læringen betraktes som prinsipielt uproblematisk, fordi det er en direkte linje mellom tidligere erfaringer og det elevene erfarer i undervisningssituasjonen. Elevene får førstehåndserfaring med det de lærer. Utfordringen med dette undervisningsnivået er at elevene bare erfarer, og ikke praktiserer i etterkant, det de har lært.

Undervisningsnivå 2 undervisningen vanskeligere. Her er det ikke noen umiddelbar sammenheng mellom elevens tidligere erfaringer og kunnskaper, og det som skal læres. I humaniorafag, som KRLE, kan dette nivået utfordre elevenes læring ved at det som læres ikke direkte kan overføres til elevens konkrete hverdag. Selv om læring på dette nivået er symbolsk og abstrakt, kan det likevel, gjennom eksempler eller representative prosesser, skapes primære (men kunstige) erfaringer. Dette er likevel ikke helt uproblematisk i KRLE, fordi det er grenser for hvor virkelighetsnær undervisningen kan bli. Å *leke* gudstjeneste eller meditasjon kan bryte med prinsippet om en saklig undervisning.

På undervisningsnivå 3 er det ingen knytning mellom det som skal læres og elevenes tidligere erfaringer. Her blir undervisningen enda vanskeligere, fordi en skal knytte læringen til noe som har gått tapt, som ikke er en del av samfunnets referanserammer. På dette undervisningsnivået må en gjenintrodusere glemte erfaringer og tradisjoner, slik som religioner og livssyn.

Jeg finner det riktig å knytte utfordringene Birgitte og Charlotte skisserer, til undervisningsnivå 3. Det er selvsagt ikke alle elever som er uten levde erfaringer, men språket og begrepene som brukes i ulike religioner og livssyn, kan være langt fra både elevenes og foreldrenes erfaringsverden. Utfordringen her er at elevene introduseres for et språk de ikke kan forstå, fordi religion i mindre grad enn tidligere er levd praksis. Undervisning i KRLE, blir da det von Oettingen kaller en intergenerasjonell kontrasterfaring. (von Oettingen, 2011, s. 135-149).

For å oppnå dybdelæring, ønsker man undervisning på lavest mulig undervisningsnivå. I KRLE-faget er imidlertid dette et paradoks. Man skal senke undervisningen til et lavt nivå, men den skal ikke være *for* virkelighetsnær. En må erkjenne at religion har mindre plass i samfunnet enn tidligere, dermed må man finne andre erfaringshorisonter som lærestoffet kan knyttes til.

I lys av von Oettingens tre undervisningsnivåer, er det interessant å betrakte Øzerks Vygotskij-inspirerte pedagogiske prinsipp, $a+1$. Dette prinsippet sier at ny kunnskap skal ligge ett hakk over det elevene kan fra før (2.2). Elevene konstruerer dermed noe nytt ut fra noe allerede kjent når de lærer (Dysthe, 2003, s. 42, 43). Dette harmonerer med læreplanens dybdelæringsbegrep og tilpasset opplæring, der lærestoffet skal knyttes til forkunnskaper. Det forutsetter imidlertid at elevene faktisk kan noe fra før (a), eller med andre ord, at de *har* kunnskap eller erfaringer som ligger et hakk under det de skal lære ($+1$). Dess høyere opp i von Oettingens undervisningsnivåer man kommer, dess fjernere blir lærestoffet fra forkunnskapene, noe som forsterker ovennevnte paradoks. Man finner alltid en kontekst å undervise i, eller ut fra, bare man leter langt nok ut i periferien (selv på undervisningsnivå 3). Spørsmålet er om en må lete så langt ut i periferien for å finne livsnære eller relevante kontekster, at det kun blir en tynnslikt tråd mellom lærestoffet og forforståelsen.

Der man i de fleste fag søker å gjøre læring og undervisning så autentisk som mulig, bør man i arbeid med religioner og livssyn i KRLE, være varsom med det. Fagdidaktikken har med

dette en dimensjon som kommer spesielt godt frem i KRLE-faget. I andre fag kan det, sammenlignet med KRLE, sies å være relativt ukomplisert å skape sterke knytninger mellom elevenes livsverden og fagstoffet. For eksempel kan man ta elevene med i butikken for å lære addisjon og subtraksjon, men man kan ikke gå i gudstjeneste for å lære om Gud. På tross av denne begrensingen, er det lærerens jobb å sette fagstoffet inn i en erfaringsnær kontekst for at elevene skal lære godt. Hvilken posisjon læreren bør ta, og om elevene har erfaringer å bygge på, drøftes i kapittelet som følger.

5.3.3 Forholdet mellom å lære *av* og lære *om*, innenfra og utenfra

I mitt prosjekt er informantenes opplevelser av god læring i KRLE nært knyttet til episoder hvor læringen har subjektiv relevans for elevene. Informantene sier at de opplever at elevene *forstår* og lærer *godt* når lærestoffet kobles til deres erfaringer og interesser. Birgitte forteller om en undervisningstime der hun opplevde at elevene lærte godt (4.4.3). I den aktuelle timen tok hun utgangspunkt i en jødisk fortelling med en tydelig moral. Birgitte syntes å ha en klar idé om at elevene kunne lære noe *av* fortellingen, og elevene trekker tydelige paralleller mellom moralen i fortellingen og eksempler fra egen livsverden (sladder og løgn). Det kan antakelig diskuteres hvor saklig og pluralistisk denne fremstillingen er, men i denne delen av oppgaven tjener den likevel som et eksempel på at læreren forsøker å knytte faglig innhold til elevenes livsverden.

I dag er alle innforstått med at KRLE-faget ikke skal være opplæring *i* religioner og livssyn. Man er dermed enige i at læreren må legge *faglige* kriterier til grunn i undervisningen, altså skal en ikke undervise verken med *personlig* innenfra-, eller utenfraperspektiv. Spørsmålet er om læreren kan og bør innta et *faglig* innenfra- eller utenfraperspektiv, eller hvordan vektfordelingen mellom disse bør være (Eidhamar, 2019, s. 31). Distinksjonen mellom læring *av* og *om* religioner og livssyn brukes ofte som utgangspunkt for drøfting av religionsundervisning i skolen (2.6). Begge debattene ovenfor (perspektiver og læring *av/om*) omhandler i hvilken grad elevene personlig involveres, og i hvor stor grad personlig utvikling skal adresseres i KRLE-undervisningen. Debattene farges gjerne av hva debattantene mener er, eller bør være, formålet med faget: Skal faget være strengt kunnskapsorientert, eller er danning, som personlig utvikling, også en viktig del av faget? Dersom begge deler, hvordan kan man legge til rette for det? Et annet spørsmål som er særlig aktuelt med innføring av nye læreplaner, er hvilke posisjoner som er mest formålstjenlige med tanke på dybdelæring.

Det er uenighet blant fagdidaktikere om hvordan begrepene *av* og *om* skal forstås, både i teori og praksis. For eksempel, kan en argumentere for at en bør unngå begge innenfraperspektivene, fordi det kan være vanskelig å skille det *faglige* fra det *personlige*. Andreassen støtter dette synet, og mener at alt annet enn å holde seg strengt til læring *om* religioner og livssyn, på religionsvitenskapelige premisser, er på grensen til hva en kan tillate seg uten å drive trosopplæring. Han mener at fagligheten svekkes gjennom å vektlegge personlig dialog og utvikling, og at den distansen som skapes gjennom et faglig *utenfraperspektiv* er helt nødvendig. I motsatt fall, får undervisningen et personlig preg ved å vektlegge empati, noe som fordrer innlevelse i fremstillingen (Andreassen, 2016, s. 127). Fuglseth kaller det indirekte undervisning, eller indirektisering, dersom alle forhold i ulike tema ensidig blir kommentert, presentert og sett på fra sidelinjen (tilsvarende et faglig *utenfraperspektiv*) (Fuglseth, 2016, s. 83) Funn i prosjektet KURLE indikerer at KRLE-undervisningen i skolen preges av nettopp en slik indirekte tilnærming (Fuglseth, 2014, s. 63).

Gravem påpeker at et utelukkende faglig *utenfraperspektiv*, der man etterstreber kravet om saklighet til det ytterste, ikke nødvendigvis er riktig. Undervisningen kan da tenkes å bli *for* nøytral og objektiv, nærmest verdiløs, noe som strider mot fagets formål om å være allmenndannende (Gravem, 2005, s. 86). Domaas bygger på dette argumentet: For at faget skal fungere etter sitt formål, bør det være en dialektisk dynamikk mellom å lære om og av religioner og livssyn. Selv om han sier at KRLE vektlegges som et kunnskapsfag, mener han at man likevel ikke skal frata elevene anledning til å reflektere over egen tro og holdninger i møte med andre. Uten en form for læring *av*, blir lært toleranse og respekt kun teoretisk, eller utvendig (Domaas, 2014, s. 132, 133). For å utvikle elevers toleranse og respekt for andres tros- og livssynsoppfatninger, forutsetter Vestøl, som Domaas, et element av læring *av* i reflekterende møter med religioner og livssyn. Elevene må få tilstrekkelig mulighet til å utvikle dypere og bredere kunnskap om andres posisjoner, og samtidig nyansere egen oppfatning i lys av denne kunnskapen (Vestøl, 2017, s. 141, 143). Geir Skeie har også drøftet den faglige dimensjonen i KRLE opp mot elevenes personlige utvikling, og lener seg på Robert Jacksons fortolkning av Grimmits teorier om læring om/av. Han argumenterer for at læring *om* den andres religion eller livssyn, ikke kan skilles fra den personlige oppfatningen eleven får *av* det som arbeides med (Skeie, 2017, s. 127).

Eidhamar hevder at en ensidig bruk av et faglig *utenfraperspektiv* kan føre til at elever som selv har et personlig *innenfraperspektiv*, vanskelig vil få bekreftet sitt religiøse ståsted. Han

argumenterer også med at innenfraperspektivet motvirker de-vi-tenkning, og at det øver opp evnen til kognitiv empati. Økt fare for essensialisering og fare for at internt mangfold blir dårlig belyst, kan brukes som argument *mot* et faglig innenfraperspektiv, men som Eidhamar mener kan ivaretas gjennom begge perspektiver. Eidhamar mener at innenfraperspektivet er særlig viktig på lavere trinn, fordi det kan være mindre intellektuelt krevende og gir større gjenkjennelse (Eidhamar, 2019, s. 36). I mitt prosjekt har jeg ikke undersøkt i hvilken grad det ene eller det andre perspektivet dominerer i undervisningen. Når informantene likevel beskriver formålet med faget, og gir eksempler på god læring og undervisning, synes god læring å ligge nært et faglig innenfraperspektiv. De vektlegger personlig relevans og personlig utvikling – at elevene kan lære noe *av* det de lærer *om*.

En fare ved å fordype seg i debatten om læring *om* og *av* religioner og livssyn, er at det kan bli vanskelig for den enkelte lærer å avgjøre hva som er riktig og galt i møte mellom fagstoff, metoder og elever. Det kan tenkes å føre til at læreren velger en trygg, «politisk korrekt», utvei ved indirektisering. Altså legger seg tett opp mot en ren kunnskapsorientert undervisning *om* religioner og livssyn – selv om læreplanen kan legge opp til noe annet.

Den nye læreplanen i KRLE sier at elevene skal ha *kunnskap om* religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer, noe som bekrefter fagets posisjon som et kunnskapsfag.

I beskrivelser av fagets relevans og sentrale verdier (formål) står det blant annet at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden rundt seg», og at de skal utforske verdispørsmål. Det forteller at faget ikke skal være verdiløst (selv om læreren og undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk). Videre står det i fagets kjerneelementer at: Elevene skal *utvikle* egne synspunkter og holdninger i møte med andre både gjennom faglige innenfra- og utenfraperspektiver gjennom dialog og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020) Læreplanen gir med dette uttrykk for at lærere ikke kan velge *enten* et faglig innenfra- *eller* et faglig utenfraperspektiv, men må inkludere begge i undervisningen. Slik jeg tolker planen, vil utvikling av forståelse og perspektivtaking innebære refleksjon over egne og andres posisjoner og livstolkning. Elevenes egne posisjoner og erfaringer er sentrale i faget, noe som bekreftes i det empiriske materialet i mitt prosjekt.

I prosjektets innledning trekker jeg frem at kunnskapsinnholdet i KRLE hentes fra mange ulike kilder. Før innholdet presenteres i skolen, *tilpasses* det skolens pedagogiske kontekst og formål (Fuglseth, 2018b, s. 100-101). KRLE-faget er dermed bestemt av pedagogisk-eksistensielle kilder, noe som skiller faget fra for eksempel religionsvitenskap og religiøs

trosopplæring. Tilpasning av innholdet kan være utfordrende, fordi elevene mangler tidligere konkret erfaring med religions- og livssynspraksis, slik også informantene er inne på (4.5.2). Like fullt søker elevene, i kraft av å være mennesker, svar på de samme menneskelige grunnspørsmålene (etiske, eksistensielle, kosmologiske og lignende) som ligger til grunn for KRLE-faget. Alle mennesker omgis slike spørsmål både i samfunnet, familien og i egen person. Dermed har elevene naturlige erfaringer med sentrale *spørsmål* i faget, selv om svarene ulike religioner og livssyn forsøker å gi, kan være ukjente. Dersom en vektlegger læring *om* religioner og livssyn i et faglig utenfra-perspektiv, kan det tenkes vanskelig å bygge på elevenes forkunnskaper, deres naturlige erfaringer med fagets spørsmål. En vektlegging av indirektisering, kan slik sett føre til en ytterligere avstand mellom fagstoffet og elevenes forståelseshorisont.

Noen vil kanskje hevde at interessen for et fag kan vokse ut av faget selv, og at en derfor ikke trenger å *skape* en kobling mellom erfaringer og fagstoff. Koblingen sørger lærestoff selv for i kraft av å være interessant. For eksempel: En 4.-klasse lærer *om* hinduistiske dødsritualer: kremering, preta og reinkarnasjon, med lærerens faglige utenfraperspektiv. Dette kan både være spennende å høre om i noet, og det kan tenkes å være kunnskap som kommer til nytte senere i livet. Det er likevel nærliggende å tro at kunnskapen, dersom ikke læreren konstruerer eller gir rom for knytning til elevens egne spørsmål og erfaringer, likevel kan bli usammenhengende og fragmentert, det Klafki kaller materiell danning (von Oettingen, 2011, s. 95).

Eidhamar sier at mye av lærestoffet automatisk går i dialog med elevenes egen livssynshorisont og inspirerer elevene til å reflektere over holdninger og verdier (Eidhamar, 2019, s. 34). Fagstoffet kan, i eksemplet over, trigge menneskelige grunnspørsmål hos elevene, for eksempel: Hva skjer når man dør? Dersom læreren åpner for dialog i klasserommet, vil man kunne oppleve at elevene knytter lærestoffet til egne personlige erfaringer og stiller oppfølgingsspørsmål, som for eksempel:

-Hva skjer med døde i Norge?

-Er det sant at man blir gjenfødt?

-Blir ikke hinduister lei seg når noen dør, siden de uansett blir født på nytt?

-Min oldemor ble begravd i en kiste i jorda, og pappa sa at hun kom til paradiset.

-Jeg tror ikke det skjer noe som helst når man dør, kroppen bare forsvinner.

Enten lærerens utgangspunkt er et faglig innenfra- eller utenfraperspektiv, kan det tenkes vanskelig å bevare elevenes naturlige nysgjerrighet og motivasjon uten å åpne for at deres spørsmål og erfaringer belyses både faglig innenfra og utenfra. Dette er et eksempel på at elever alltid forsøker å relatere tekster til egne erfaringer når de leter etter forståelse (Brevik et. al., 2014, s. 47). Med andre ord forsøker elevene helt naturlig å utvide sin forståelse gjennom å hente frem egne erfaringer og, med bakgrunn i disse, stille spørsmål (Gadamer, 2.2). Elever i barneskolen tar ofte naturlig et innenfraperspektiv, enten det er personlig eller faglig, noe de fiktive elevuttalelsene over er eksempler på. Ved en sterk vektlegging av et faglig utenfraperspektiv kan det tenkes vanskelig å komme i kontakt med elevenes erfaringer og spørsmål på en slik måte at kunnskapen også allmenndanner og skaper dyp og meningsfull læring. Indirektisering kan derfor tenkes å begrense de pedagogiske mulighetene læreren har for å gjøre undervisningen relevant og erfaringsnær.

Kombinasjonen av en faglig innenfra- og utenfraperspektiv stiller høye faglige krav til læreren (Eidhamar, 2019, s. 33, 34). Spørsmålet er hvilken tilnærming en som lærer kan innta for å bevare behovet for saklighet, og samtidig tilrettelegge for både faglig innefra- og utenfraperspektiv og elevenes personlige utvikling?

5.3.4 Perspektivpluralisme som tilnærming

Dersom jeg, med min etnisk norske bakgrunn, for eksempel skulle snakke om begrepet «frihet» med en person med kinesisk bakgrunn, ville vi sannsynligvis ha forskjellige oppfatninger av det. Dette fordi vi kommer fra to ulike kulturer der frihetsbegrepet danner ulike assosiasjoner til det virkelige liv. Skulle en utenforstående avgjøre hvem av oss som snakket sant, ville han nok ha store problemer med å velge én. Vi må innse at noe som er sant for deg, ikke nødvendigvis er sant for meg, og motsatt. Ulike erfaringshorisonter skaper på denne måten ulike sannheter. Gjennom dialog kan vi *utvide* hverandres forståelse, men det fører ikke nødvendigvis til den *samme* forståelsen (jf. uenighetsfellesskap, 4.4.3).

På samme måte som abstrakte begrep kan preges av mange ulike oppfatninger, møter også skoleelevene ulike oppfatninger gjennom mange forskjellige religioner, livssyn og filosofiske tradisjoner. Disse kan sies å konkurrere om *sannheten* (her forstått som «den rette oppfatningen»). Gravem understreker betydningen av å undervise om religioner og livssyn etter de samme pedagogiske prinsippene, med *perspektivpluralisme som metaposisjon*. I perspektivpluralisme som pedagogisk prinsipp, ligger det en anerkjennelse av at innbyrdes

uforenelige religioner og livssyn kan være godt begrunnet ut fra sine respektive verdibestemte prinsipp. Et viktig poeng med denne metaposisjonen, er at skolen i undervisningen ikke skal hevde eller ta stilling til sannheten i religioner og livssyn. Gravem definerer hvordan denne posisjonen kan være en tilnærming som gjør det mulig å veksle mellom faglige perspektiv og samtidig åpne for både kunnskapsutvikling og personlig utvikling i KRLE. Han sier at faget bør være:

(...) *nøytralt* i den forstand at det ikke forutsetter én religion eller ett livssyn som det sanne. Faget skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, gi forståelse for andre syn og stimulere til dialog i en felles kultur (...) *objektivt* i den forstand at det behandler lærestoffet på en faglig og saklig måte, og lar religioner og livssyn komme til orde ut fra sin egenart og selvforståelse (...) *pluralistisk* i den forstand at det behandler forskjellige religioner og livssyn som likeverdige sannhetskandidater, ut fra de samme pedagogiske prinsippene. (...) *kritisk* i den forstand at det gjennomgående kombinerer nærhet og distanse til lærestoffet (Gravem, 2005, s. 84-86).

Ulike sannhetskongkurrenter kan, med perspektivpluralisme som metaposisjon, derfor heller beskrives som sannhetskandidater, slik Gravem påpeker i sitatet ovenfor. Det vil si at ulike sannhetskandidater skal tas på alvor, nettopp som kandidater, og sett utenfra, er ulike perspektiver og posisjoner likeverdige. Perspektivpluralisme viser dermed til en metaposisjon hvor læreren i møtet med elevene uttrykker at «noe kan være sant». Dette til forskjell fra absolutisme (bare én posisjon, handling eller verdi er sann, ingen andre), skeptisisme (ingenting er sant) og relativisme (alt er like rett/like galt) (Gravem, 2004, s. 84, 85; Fuglseth, 2016, s. 82) Med perspektivpluralisme som metaposisjon skal dermed ikke ulike posisjoner aksepteres som like *sanne* eller *gyldige*, men *likeverdige*, slik at elevene kan forstå og respektere dem, og samtidig utvikle sine egne perspektiv på et nøytralt, men selvstendig grunnlag. Gravem skriver at å «ta den andres perspektiv», må forstås som en måte å sette seg inn i det andres ståsted for å kunne forstå seg selv» (Gravem, 2004, s. 349).

Både informantene og læreplanen stadfester at KRLE skal kombinere kunnskapsutvikling og personlig utvikling (dannelse), og dybdelæring forutsetter at lærestoffet har en personlig relevans for elevene. Jeg mener derfor at det ikke bare er mulig, men også nødvendig at elevene lærer noe *om* seg selv (altså lærer *av*) i religions- og livssynsundervisningen. Dette fordrer, etter min mening, dominans av et faglig innenfraperspektiv i undervisningen, særlig i barneskolen. Dersom læreren inntar perspektivpluralisme som metaposisjon, kan religioner og livssyn presenteres både faglig innenfra og utenfra på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Innenfraperspektivet kan muliggjøre undervisning på von Oettingens undervisningsnivå 2

(5.3.2). På dette nivået blir elevenes egne erfaringer og spørsmål åpningen en trenger for å gjøre kunnskapsstoffet relevant og danningen kategorial (von Oettingen, 2011, s. 82, 83, 95).

5.4 Tilnærming til dybdelæring i KRLE-faget via fagbegreper

Å være lærer kan sammenlignes med å legge et puslespill der bildet blir mer og mer fullstendig. En markant forskjell, er at et tradisjonelt puslespill kompletteres med kantbrikker, mens lærerbildet utvides med enda flere brikker, og blir aldri helt ferdig. Med nye læreplaner under innføring, tilføres puslespillet nye brikker – og gir et skifte i fokus. Læreren må forsøke å få de nye brikkene til å passe gjennom utvidelse av egne perspektiver. To av de mest sentrale nye brikkene i puslespillet, er dybdelæring og det fornyede kompetansebegrepet. Ved å studere disse begrepene nærmere i en KRLE-faglig kontekst, har jeg så langt i drøftingen kommet til at det i overgang til ny læreplan kan være nyttig å etablere KRLE-faglige fellesskap (5.2.7). Jeg har også drøftet dybdelæring i KRLE i lys av lære om/lære av-debatten. I den sammenheng foreslår jeg perspektivpluralisme som metaposisjon som en mulig tilnærming til undervisning i KRLE. Med en slik tilnærming, kan læreren veksle mellom et faglig utenfra og et faglig innenfra-perspektiv, noe jeg mener er en nødvendighet for å ivareta dybdelæringsprinsippet i faget (5.3.4).

I dette kapitlet belyser jeg mer praktiske tilnærminger til dybdelæring i KRLE, og forsøker å besvare følgende spørsmål: Hvilke deler i den nye læreplanen kan og bør man vektlegge for å imøtekomme dybdelæringsprinsippet i praksis?

5.4.1 Nytt i ny læreplan i KRLE

«Dybdelæring» og «kompetanse» er, som nevnt ovenfor, to viktige brikker som er tilført lærerens puslespill. I kapittel 2.3 kommer sammenhengen mellom dybdelæring og kompetanse frem. Å oppnå *fagkompetanse* forutsetter i mange tilfeller dybdelæring (NOU, 2015:8, s.10; Utdanningsdirektoratet, 2018). «Dybdelæring handler om elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av begreper innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide i og på tvers av fag- eller kunnskapsområder» (Gilje et. al., 2019). For å tilrettelegge for dybdelæring, er mengden fagstoff og antall kompetansemål i læreplanen kraftig redusert. I KRLE har antall kompetansemål gått ned fra 129 til 41, summert på alle trinn i grunnskolen. En viktig grunn til dette, er at det skal skapes mer tid og

anledning til å bygge fagkompetanse og forståelse av fagenes begreper og sammenhenger (Gilje et. al., 2019).

Det er bred enighet om at det er viktig for elever å lære fagbegreper og fagspråk for å tilegne seg fagkompetanse. Det hjelper elevene å systematisere kunnskap og se sammenhenger mellom det de lærer (Brevik, et. al. 2014; Haug & Ødegaard, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016, Utdanningsdirektoratet, 2020, Vygotskij, 2001). Et fags identitet kan sies å hvile på dets begrepsapparat og er viktig i kommunikasjon (Måseide, 2014, s. 222). Hva sier ny læreplan om fagbegrepenes plass?

I den utgående læreplanen i KRLE, gir søk på ordet *begrep* ett treff (Utdanningsdirektoratet, 2015). I ny plan gir tilsvarende søk 12 treff, og det presiseres at elevene skal *forstå, ta i bruk og drøfte* fag- og fagspesifikke begreper. Fagbegreper omtales under temaene *grunnleggende ferdigheter, kompetansemål* etter 4., 7. og 10. trinn og i beskrivelser av *undervisvurderinger*. Elevenes bruk og forståelse av fagbegreper innbefattes i de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig:

Muntlige ferdigheter innebærer også å bruke fagspesifikke begreper til å utforske, drøfte og reflektere over fagets kunnskapsområder. Dette innebærer i økende grad å kunne bruke fagbegreper til å uttrykke og vurdere egen forståelse. (...) Å kunne skrive i KRLE innebærer (...) at elevene i skriftlige arbeider gradvis tar i bruk fagspesifikke begreper og ulike kilder for å utvikle kompetanse (...) Utviklingen av det å lese i KRLE (...) innebærer i økende grad å forstå fagbegreper (...).

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4 og 5).

Forståelse, bruk og drøfting av fagbegreper er uttalt i kompetansemål på alle trinn. Elevene skal for eksempel etter 4. trinn kunne «bruke enkle fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Etter 7. trinn skal de kunne *bruke fagbegreper* og etter 10. trinn kunne *drøfte og bruke fagbegreper* knyttet til religioner og livssyn. Også i beskrivelser av undervisvurderinger, står det at elevene på alle trinn viser kompetanse når de bruker sentrale fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilke fagbegreper elevene skal lære når det kommer til religioner og livssyn, er ikke spesifisert i planene. At læreplanen legger få føringer, gir læreren stor frihet, men også et stort ansvar, i utvelgelsen. Dette mastergradsprosjektet handler om tilrettelegging for læring i KRLE-faget, og ikke fagets innhold – verken fagstoff generelt eller fagbegreper spesielt. Det er derimot interessant å se nærmere på fagbegrepenes *posisjon* i KRLE-faget.

5.4.2 Fagbegreper i KRLE – i sentrum eller i periferien?

Begrepslæring går hånd i hånd med annen læring, både i KRLE og andre fag. Det er ikke automatikk i at begrepslæring fører til dybdelæring. Det kan like gjerne være tvert om, at læring av fagbegreper fører til overfladisk og fragmentert læring, spesielt dersom elevene kun pugger begreper instrumentelt. I følge Vygotskij, fører læring av ord og begreper uten kontekst kun til reproduksjon av etablerte definisjoner (Vygotskij, 2001, s. 115). Læring og forståelse av fagbegreper avhenger derfor, som all annen læring, av konteksten læringen foregår i. *Hvordan* en jobber med fagbegreper i undervisningen er derfor viktig for elevenes forståelse og videre bruk av dem.

Et av spørsmålene i prosjekts intervju retter seg mot informantenes undervisning, herunder arbeid med fagbegreper i KRLE. I materialet fremkommer det at elevene gjennom fortellinger (og andre fagtekster) får adgang til KRLE-fagets rike begrepsverden. Som blant annet Annette og Birgitte er inne på, er ikke møtet med fagbegreper i KRLE-undervisningen alltid like enkelt. Annette opplever at mange fagbegreper i KRLE er vanskelige for elevene fordi de er abstrakte, og Birgitte og Charlotte opplever at mange er fjerne fra elevenes livs- og erfaringsverden. En av informantene unngår helst fagbegrepene, mens de to andre bruker mer tid på dem, da særlig i forbindelse med lesing av tekster i faget. Informantene uttaler at de forenkler fortrinnsvis ved hjelp av muntlige *forklaringer*, og *eksempler* som gjerne relateres til elevenes livsverden. Ingen av informantene gir uttrykk for at de jobber systematisk eller metodisk med fagbegrepene (4.5). Mine relativt få treff når jeg gjør internettsøk på KRLE og fagbegreper, forsterker inntrykket av at systematisk og bevisst arbeid med fagbegreper i KRLE er lite utstrakt. Som nevnt i prosjektets innledning, er det likevel mye som tyder på at KRLE, språklig sett, er et av de mest krevende fagene i skolen på grunn av sitt rike begrepsutvalg (Mestad, 2014, s. 154). Dette, i kombinasjon med økt vektlegging av fagbegreper i læreplanen, står i kontrast til fraværet av systematisk og metodisk arbeid med fagbegreper i praksis. Jeg ser derfor et behov for å gi KRLE-fagets fagbegreper større oppmerksomhet. At KRLE er et fag med et høyt antall fagbegreper med ukjent innhold, forsterker dette behovet.

5.4.3 To hovedaktører - eleven og læreren

Både forskning og egen erfaring peker på to viktige aktører i ord- og begrepsutvikling i skolen: læreren og eleven. Før jeg vil presentere en praktisk tilnærming for læring av

fagbegreper i KRLE, er det nødvendig å si noe om disse to aktørenes rolle i undervisningsprosessen.

Lærere introduseres for mange modeller, metoder og aktiviteter som *kan* føre til læring. Dersom en gjør et internettsøk på begrepslæring, får en mange treff på undervisningsaktiviteter og –verktøy som har begrepslæring som hovedmål. Eksempler fra egen praksis inkluderer ordlister og begrepskort, ofte med det formålet at elevene skal lære begrepenes definisjoner. Begrepskort kan tas i bruk i ulike spill, som for eksempel Alias, Memory og Lapp i hatt. Quizlet, kryssord og ulike former for begrepskart er eksempler på aktiviteter og verktøy som kan gjøre at elevene inkluderer fagbegreper i sitt begrepsapparat. Læringsstrategier som organiserer fagkunnskap på ulike måter (for eksempel begrepskart), kan være viktige for begrepsutviklingen fordi det organiserer fagstoffet, og knytter det til det elevene kan fra før (Diseth, 2020, s. 181). Hva som skal til for at elevene skal *forstå* begrepene de lærer, avgjøres imidlertid ikke bare av verktøyet som tas i bruk, men *hvordan* læreren legger opp undervisningen og rundt dem.

Jeg vil belyse lærerens og elevens rolle ved å peke på to sentrale funn i Haug og Ødegaards studie «From words to concepts: Focusing on word knowledge when teaching for conceptual understanding within an inquiry-based science setting» (Haug & Ødegaard, 2014). Studien retter seg mot ord- og begrepsutvikling blant ni og ti-åringer i naturfag, men den kan også være relevant i en KRLE-faglig kontekst, da lærer- og elevrollen er i sentrum. For det første antyder Haug og Ødegaard at *elevene* selv må være aktive gjennom å ta i bruk, «snakke», begrepene i alle faser av undersøkelsen av dem. For det andre er *lærerens* tilnærming til elevene og undervisningen helt sentral. Forståelse ord av fagbegreper fremmes *ikke* når læreren står for snakkingen, og for eksempel omformulerer elevenes gale svar til riktige svar, eller ikke adresserer elevenes hverdagslige oppfatning av fenomenene. Elevene utvikler derimot en varig forståelse av ordenes funksjon når læreren fungerer som et språklig stillas, en veileder, som stiller (oppfølgende) spørsmål og utfordrer elevene til å ta i bruk fagbegreper selv. I tillegg bør læreren bygge videre på elevenes utsagn, altså deres forforståelse (Haug & Ødegaard, 2014). Det er som Tyler sier: Læringen avhenger av elevenes aktivitet (2.1). Det viser at lærerens *interaksjon* med elevene er avgjørende for utviklingen og forståelse av fagbegreper. Lærerens pedagogiske tilnærming til aktiviteter og metoder bør derfor vektlegges på linje med aktivitetene i seg selv. Haug og Ødegaards funn viser videre at læreres ulike tilnærminger fører til variasjonen i hva elevene lærer, selv om de tar i bruk

undervisningsmetoder som retter seg mot læreplanmål. Dette er interessant, sett i sammenheng med variasjon i undervisningsmåter jeg har drøftet tidligere (5.2). Legger man Haug og Ødegaards funn til grunn, vil undervisningsmetoder være et viktig element i læring av fagbegreper, men effekten av metodene står i et avhengighetsforhold til lærerens tilnærming til dem.

5.4.4 Filosofiske elementer og forståelse av fagbegreper

I kapittel 4.4.4 kom det tydelig frem at alle informantene vektlegger den muntlige delen av KRLE-faget. De er opptatt av å trekke frem elevenes stemmer i undervisningen, og Annette poengterer at filosofiske samtaler er noe av det som særpreger KRLE-faget. Jeg antar at hun opplever lærerrollen annerledes enn i andre fag, og at elevaktivitet i undervisningen og elevenes undring er verdifullt. Haug og Ødegaard har som nevnt over fastslått at det for forståelsen av fagbegreper er svært viktig at læreren er undrende, utforskende og spørrende i dialogen med elevene.

I filosofiske samtalen opptrer læreren nettopp undrende. Jeg vil derfor trekke frem to sentrale elementer fra den filosofiske samtalen: lærers rolle som samtaleleder og spørsmålsstiller. Den sokratiske dialogen, som filosofiske samtaler bygger på, *er* begrepsanalyse på det grunnleggende planet, og kan derfor være interessant å se i sammenheng med utvikling av fagbegreper (Måseide, 2014, s. 219). Elementer fra filosofisk samtale kan være aktuelle for å belyse læring av fagbegreper, selv om det ikke gjøres som en del av en strukturert filosofisk samtale. Fastvold fremhever også at en sokratisk utspørringsteknikk er et metodisk grep som ikke er bare forbeholdt filosofitimer. Han sier at den også på andre områder kan brukes som et pedagogisk grep for å hjelpe elevene til å oppdage og utforske egne innsikter (Fastvold, 2009, s. 141).

I Norge har blant andre Beate Børresen Malmhøster og Morten Fastvold vært pådrivere for filosofering med barn i skolen. Samtaleformen kalles også undersøkende fellesskap, og organiseres gjerne med en fast struktur (Børresen & Malmhøster, 2009, s. 43, Fastvold, 2009). Denne strukturen vil jeg ikke utdype i mitt prosjekt, men jeg ønsker, som sagt å fremheve betydningen lærerens undersøkende rolle har for elevenes læring.

Formålet med filosofiske samtaler er først og fremst å utvikle elevenes evne til å tenke selvstendig og kritisk. Kritisk tenkning, som her betyr åpent og undersøkende, er relevant på de fleste fagområder. I filosofisk tenkning konstrueres ikke meningsfulle tanker kun i selskap

med seg selv, men de må springe ut fra dialogen. Tanker (indre tale) konstrueres både gjennom lytting, snakking og tenkning. Tenkning forutsetter dialog, og motsatt, slik også Vygotskij understreker er forutsetninger for forståelse (Fastvold, 2009, s. 22, 44-45; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, s. 22-24; Vygostkij, 2001, s. 241). Den tradisjonelle lærerrollen som kunnskapsformidler med enveis forklaringer og faste svar, må vike til fordel for dialog som åpner for elevenes perspektiver. Læreren skal være en samtaleleder som skaper en åpen og undrende atmosfære. Elevene får dermed en aktiv rolle og læreren er mer lyttende og veiledende. I praksis betyr det at læreren ikke tar parti med gode argumenter eller ideer, men lar elevene selv vurdere gyldigheten og logikken i hverandres argumenter og påstander (Børresen & Malmhøster, 2009, s. 59-61; Fastvold, 2009, 55-59).

Å stille *gode spørsmål* er et viktig grep læreren kan gjøre både for å unngå å ta parti med, og/eller formidle egne fordommer, men også for å få elevene aktivt med i samtalen. Gjennom å svare på spørsmål, må forutsetninger og ulike alternativer grunnis, og elevenes iboende nysgjerrighet for å finne løsninger trigges. Metodikken som er beskrevet i bøker om den filosofiske samtalen, kan hjelpe når en skal forstå hvordan en kan stille gode, åpne spørsmål. Blant annet er spørsmålsstillinger som starter med spørreord som «hvordan» og «hvorfor» hjelpsomme for å åpne for elevenes forståelse (Fastvold, 2009, s. 73). Slike spørsmål kan åpne for dypere forklaringer og begrunnelser, og gir samtalen en undersøkende karakter. Gjennom å stille seg spørrende bak elevenes uttalelser, skjønner elevene at læreren ikke alltid skal frem til ett bestemt svar, slik også Platon formidler at Sokrates var opptatt av: Elevene sitter med svarene uten å vite om dem, læreren er fødselshjelperen som gjennom å stille de riktige spørsmålene, får frem elevenes egen kunnskap (Tranøy, 2018). Elevene utfordres dermed til å ta i bruk fagspråket, slik Haug og Ødegaard (2014) mener er viktig for utvikling av ord- og begrepsforståelse. Det er interessante fellestrekk mellom en filosofisk holdning og perspektivpluralisme som metaposisjon, hvor en også inntar en objektiv og åpen holdning, men uten å bli relativistisk (Fastvold, 2009, s. 45).

Jeg har tidligere understreket Gadammers vektlegging av språket som redskap for tenkning og forståelse (2.2; 4.4.4) Som en del av språkets viktighet, fremhever han betydningen av spørsmålet i samtalen fordi det trekker samtalen i en åpen retning. Spørsmålet åpner for en mulig mening som vi ikke hadde fått innsikt i dersom vi ikke hadde spurt: å forstå det problematiske betyr alltid å spørre. Han påpeker også at det er vanskelig å ha en kritisk distanse slik at en kan stille disse spørsmålene uten å rette oppmerksomheten mot en del

veletablerte lettvinde og overfladiske oppfatninger (Gadamer, 2010:407-419). Gadamer brukte riktignok ikke spørsmålet som et pedagogisk poeng, men som et filosofisk verktøy.

Spørsmålet kan derfor få betydning på to ulike refleksjonsnivå: det pedagogiske og det filosofiske. Altså fremhever både Gadamer, som Sokrates, å stille seg spørrende bak det sagte for at ny kunnskap, eller innsikt, kan erverves.

Læreplanen har et stort fokus på fagbegreper i KRLE. Fagbegrepene har en sentral plass både i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, og elevene skal måles på bruk av fagbegreper i undervisvurderingen. Ut fra dette, synes det nødvendig å arbeide systematisk med fagbegreper i KRLE. Den kanskje viktigste faktoren i dette arbeidet er lærerens og elevens roller i undervisningen. At læreren stiller åpne og undrende spørsmål, kan ha stor betydning for elevenes læring. En slik pedagogisk tilnærming kan, for det første, bidra til å øke elevenes forståelse av fagbegreper. For det andre, inviterer den inn elevenes egne spørsmål, som er svært sentrale i deres forståelse generelt (5.3.3).

5.5 Prosjektets begrensninger

Prosjektet har et begrenset antall informanter, noe som gjør at det empiriske materialet fungerer som illustrasjoner og indikasjoner er med på å belyse en større sak: hva dybdelæring er i KRLE, og hvilke tilnærminger som kan tilrettelegge for det i undervisningen. I oppgaven illustrerer empirien teoretiske poeng, noe som også vært hensikten. En begrenset tilgang på informanter og et visst tidspress har gjort at jeg endte opp med et noe lavere antall informanter enn ønsket. Det kan ha hindret meg i å finne tydeligere sammenhenger, som kunne forsterket eller svekket trekk i materialet. Ville jeg kunne presentere nok en «undervisningstype», eller kunne flere informanter forsterket/utviklet enkelte sider ved undervisningstypene jeg allerede har beskrevet? Det kunne eksempelvis kommet frem at en fjerde informant la stor tyngde på fagbegreper i KRLE-undervisningen, noe som kunne tilført prosjektet en større bredde.

Bruk av flere metoder, såkalt metodetriangulering, for eksempel gjennom observasjon av undervisningspraksis eller elevintervjuer, ville også kunne tilført et relevant datamateriale. Jeg vurderte likevel at det ville sprengte rammene for mitt mastergradsprosjekt å ta i bruk flere metodiske tilnærminger. Med begrenset tidsramme og allerede begrenset tilgang på informanter, var det naturlig å holde seg til intervjuer, som likevel ville kunne belyse sentrale deler av problemstillingen.

Etter gjennomføring av pilotundersøkelsen valgte jeg en annen rekkefølge på spørsmålene enn jeg først hadde tenkt. Spørsmål 6, 7 og 8 i intervjuguiden ble da byttet plass på. Jeg er, i etterpåklokskapens lys, usikker på om det var en god avgjørelse. Spørsmål 8, slik det ble stående i intervjuguiden, er mer åpent formulert, og ville kanskje gitt rikere beskrivelser enn jeg fikk av spørsmål 6. Spørsmål 6, kan ha «lokket» deltakernes besvarelser mot at jeg ønsket å definere *hvilke* begreper som er vanskelige, når jeg egentlig ønsket å vektlegge hvordan de underviser, og elevene lærer, fagbegreper. Det kan ha ført til at de ikke opplevde spørsmål 8 like relevant, og dermed gav mindre omstendelige svar.

En annen, mer naturlig, begrensning i prosjektet er egen manglende forskererfaring. Særlig opplevde jeg det i forbindelse med forarbeid og gjennomføring av intervjuer. I den fasen, var utvikling av intervjuguide var et møysommelig prosjekt. Likevel ser jeg, i fortolkning og analyse, at spørsmålsformuleringer (særlig flere oppfølgingsspørsmål) kunne gitt et større og mer detaljert/omfangsrikt empirisk materiale. Dette kunne for eksempel tilført flere eksempler i presentasjonen av materialet. Lærere kan også ha hatt andre intensjoner med det de sa enn det jeg fortolker, noe som kunne blitt tydeligere, med mer dyptgående intervjuer.

Det har vært en vanskelig å finne en balansegang mellom å være grundig nok og samtidig ikke overfortolke materialet (noe som kan påvirke prosjektets gyldighet negativt). Jeg har derfor forsøkt å være bevisst på å forsøke å fortolke så riktig som mulig ut fra det jeg trodde informantene kunne ment. Likevel har det vært en modningsprosess å kunne lese materialet med forskerøyne, og det kan både være elementer jeg har oversett eller overfortolket.

Jeg mener, tross begrensninger i materialet, prosjektet kan gi økt kunnskap om og innsikt i hvordan læring og undervisning i KRLE kan utvikles i tråd med nye læreplan, og det nye dybdelæringsprinsippet. Refleksjoner rundt begrensninger i prosjektet har, på den positive siden, ført til at jeg har sett muligheter for videre forskning, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.2.

6.0 Oppsummering, mulige konklusjoner og implikasjoner

Skolen står, i skrivende stund, på trappene til å innføre nye læreplaner. En av de viktigste nyhetene, om ikke *den* viktigste, er innføringen av begrepet dybdelæring. Tema og formål med prosjektet har vært å utforske hva dybdelæring i KRLE er, og ulike tilnærminger til undervisning som kan legge til rette for det. De to forskningsspørsmålene (*Hva sier lærere om (god) læring og undervisning i KRLE? Hva sier fagdidaktisk teori og ny læreplan om (dybde)læring i KRLE?*) har rammet oppgaven inn, og besvares indirekte gjennom hele oppgaven. I dette kapitlet oppsummerer jeg prosjektet, og trekker mulige konklusjoner med bakgrunn i fortolkninger og analyser. Avslutningsvis retter jeg blikket fremover og utdyper implikasjoner for eventuell videre forskning, samt egen KRLE-undervisning.

6.1 God læring og undervisning i KRLE

Den nye læreplanen er fremdeles er på et teoretisk nivå, og det har vært svært interessant å inkludere informanter, som med sin praktiske erfaring, belyser hva god læring og undervisning i KRLE er. Pedagogisk og fagdidaktisk teori, skolens styringsdokumenter og det empiriske materialet har gitt et godt grunnlag for drøfting av hvordan læreren, med den nye læreplanen i hånd, kan tilnærme seg og legge til rette for dybdelæring i KRLE.

Læring i KRLE er, og har lenge vært, et debattert tema, både i offentligheten og innad i utdanningssektoren. Dette prosjektet bekrefter at kjente fagdidaktiske utfordringer i KRLE (for eksempel lære *om*, lære *av*), er høyst aktuelle også med innføring av ny læreplan. Prosjektet gir betydningsfulle innspill til en debatt som viser at dybdelæring i KRLE krever fagdidaktisk refleksjon.

Prosjektet viser at formålet med KRLE-faget løftes frem som viktig. Informantene er svært bevisste på, og samstemte om, beskrivelser av formålet med KRLE-faget: Det er et fag som påvirker holdninger og verdier, og bidrar til å utvikle toleranse og respekt for mangfold. Det er med andre ord et fag som ikke bare utdanner, men også danner - der dannelsesaspektet synes svært fremtredende. Det kommer frem at faget har stor betydning for den enkelte elevs personlige utvikling av holdninger og verdier, noe som former dem for hverdag og fremtid.

Informantenes perspektiver på formålet med faget, skinner også gjennom i deres beskrivelser av god læring: Elevene lærer godt i KRLE når de forstår det de lærer og tar det med seg,

bruker det her og nå - og i nye sammenhenger. God læring er læring som befester seg i eleven som holdninger og verdier. Deres beskrivelser av god læring, samsvarer godt med definisjonen på dybdelæring (2.3).

God læring forutsetter altså undervisning som relateres til elevenes personlige erfaringer eller kontekster. To av informantene påpeker imidlertid at mange elever har begrenset forforståelse av KRLE-fagets innhold (fagbegreper), begrunnet med at religiøs praksis ikke er en like stor del av elevers livsverden som tidligere – verken i, eller utenfor skolen. Oppfatningen om at lærestoffet i KRLE kan være virkelighetsfjernt, gjør at informantene bruker mye tid på tilpasninger, som forenkling gjennom forklaringer og eksemplifisering. Fortellingenes sterke posisjon i KRLE-faget, bekreftes ved at de gjerne er utgangspunkt for informantenes undervisning. I prosjektet fremheves den allmennmenneskelige fortellingsdimensjonen i flere eksempler. Det kan tyde på at denne dimensjonen gjør det enklere å knytte lærestoffet (fortellingen) til elevenes egen erfaringsbakgrunn, noe som gir større mulighet for elevdeltakelse.

Informantene vektlegger muntlige læringsmetoder som å snakke, samtale og diskutere for at elevene skal lære godt. Selv om alle informantene vektlegger muntlighet, skiller de seg tydelig fra hverandre når det kommer til undervisningspraksis – ikke bare i enkeltøkter, men i deres generelle metodikk. Alle har et mål om at elevene skal lære godt og i tråd med fagets formål, men de benytter ulike metoder for å nå målet (fortellinger, diskusjon og variasjon). Det finnes mange veier til Rom (her: til dybdelæring), og informantenes ulike metodiske tilnærminger til undervisningen vitner om at lærere tar det handlingsrommet læreplanen tilbyr. Samlet sett gir informantene en variert beskrivelse av undervisningspraksis.

6.2 Mulige tilnærminger som kan tilrettelegge for dybdelæring

6.2.1 Faglige fellesskap

Den gjennomgående ulikheten i undervisningspraksis blant informantene, medførte utvikling av tre typologier – tre ulike undervisningstyper: variasjonslæreren, diskusjonslæreren og fortellingslæreren. Til sammen symboliserer de tre typene at læreren har en høy grad av autonomi i sin undervisningspraksis. Den nye læreplanen i KRLE inneholder langt færre kompetansemål enn den utgående, fordi den skal fremme dybdelæring. Færre kompetansemål kan tenkes å gi mindre tydelige føringer for læreren, og kombinert med lærerens høye grad av

autonomi kan dette få didaktiske konsekvenser – både positive og negative. Høy grad av autonomi kan være fordelaktig, fordi det gir anledning til å tilpasse opplæringen til enkeltelever og elevgrupper. Det kan også gi en motiverende frihet i stoffutvalg og metoder. Samtidig må en erkjenne at større handlingsrom og selvstendighet stiller høyere krav til den enkelte lærers faglige og fagdidaktiske kompetanse når sentralt innhold og metoder skal defineres og konkretiseres av læreren selv. I KRLE-faget kan et slikt krav være vanskelig å tilfredsstillere, når vi vet at så mye som tre-fire av ti KRLE-lærere mangler studiepoeng i faget. Man kan da anta at mange KRLE-lærere ikke alltid har kvalifiserte forutsetninger for å ta valg som legger til rette for dybdelæring.

I kapittel 5.2.5 arrangerte jeg et fiktivt møte mellom de tre undervisningstypene. Selv om dette møtet var uformelt, representerer det en mulig tilnærming som kan løse utfordringer som kan oppstå med det store handlingsrommet læreplanen gir. Ved å etablere faglige fellesskap, for eksempel forum eller grupper, hvor KRLE-fagets innhold, metoder og didaktikk kan drøftes, skapes en arena for å utvikle egen undervisningspraksis i tråd med dybdelæringsprinsippet og øvrige retningslinjer i læreplanen. Et slikt forum kan gi rom for erfaringsdeling som kan inspirere til utvikle egen praksis. I et hermeneutisk perspektiv kan en se for seg at en kan legge til rette for god undervisningspraksis når delene (egen undervisningspraksis), reflekteres over i lys av en større helhet (andres undervisningspraksis). Med et felles mål for øye, dybdelæring i KRLE, kan delene og helheten hele tiden måles og justeres innenfor læreplanens rammer. Faglige fellesskap kan utvikle ulike tilnærminger til variert og velbegrunnet undervisningspraksis i KRLE, noe som kan være særs aktuelt med de didaktiske utfordringene en møter i faget: nærheten mellom eleven og fagstoffet.

6.2.2 Faglige perspektiver og perspektivpluralisme som metaposisjon

For å legge til rette for dybdelæring, må relevans og forståelse vektlegges. Å bygge på elevenes egne erfaringer og interesser, virker da å være en nødvendighet, uavhengig av fag. Elevenes erfaringer, eller forforståelse, kan i så måte sies å representere en svakhet i læreprosessen, fordi mange elever mangler erfaringer med kunnskapsinnholdet og levde religioner og livssyn. Denne svakheten er samtidig en *betingelse* for læring, fordi forforståelsen danner grunnlaget for ny læring. KRLE-faget utmerker seg i denne sammenheng, fordi elevenes *erfaringer* får en dobbel betydning: På den ene siden representerer erfaringene en *forkunnskap* å bygge faglig kunnskap på. På den andre siden danner de *grunnlaget* for å forstå seg selv og andre. Dermed er elevenes erfaringer i seg selv

en kilde til kunnskap, og denne kilden er nødvendig å inkludere for å imøtekomme formål med faget. Elevenes erfaringer med de sentrale *spørsmålene* i KRLE-faget (5.3.3) kan være en pedagogisk nøkkel til å komme i kontakt med deres naturlige undring og nysgjerrighet.

Objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning, slik opplæringsloven krever, står på sett og vis i kontrast til dybdeløring, fordi dybdeløring forutsetter en viss personlig nærhet og relevans i fagstoffet. Til forskjell fra andre fag, skal en være varsom med å søke autentiske læringsarenaer i KRLE, fordi man risikerer undervisning som forutsetter et personlig perspektiv. Det blir et paradoks at man da samtidig bør knytte læringen til elevens livsverden og personlige erfaringer for en dyp forståelse. KRLE-læreren må dermed finne en tilnærming til undervisning som både tilfredsstillende kravet om saklighet, og samtidig legger til rette for dybdeløring. Dette kan gjøres med å undervise i et *faglig* innenfra- eller *faglig* utenfraperspektiv. Ifølge den nye læreplanen i KRLE, skal begge disse perspektivene være representert i undervisningen. Jeg har i denne oppgaven likevel argumentert for at undervisningen, bør vektlegge et faglig innenfraperspektiv av flere grunner, særlig fordi elevene selv naturlig tar et innenfraperspektiv og det gir muligheter for gjenkjennelse, for eksempel av spørsmålene som opptar dem naturlig. Gjennom et faglig innenfraperspektiv åpner undervisningen opp for en nærhet mellom elevene og fagstoffet som jeg mener er nødvendig for utvikling av fagkompetanse – læring i dybden. I mine øyne er perspektivpluralisme som metaposisjon den eneste tilnærmingen som, på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, gir anledning til å undervise både faglig innenfra og utenfra, og samtidig kan tillate at elevene lærer noe *om* seg selv når de lærer *om* religioner og livssyn.

6.2.3 Arbeid med fagbegreper

Den nye læreplanen i KRLE setter elevenes fagkompetanse i nær sammenheng med deres forståelse og bruk av fagbegreper. Gjennom fagets grunnleggende ferdigheter – muntlig, i lesing og i skriving – kommer det frem at elevene skal forstå, bruke og drøfte fagbegreper. Forståelse av fagbegreper inkluderes også i kompetansemål på alle trinn, samt i læreplanens retningslinjer for undervisningsvurdering. Ovenfor foreslår jeg en løsning på problemet med elevenes manglende erfaring med fagstoffet generelt, og fagbegreper spesielt. Elevenes avstand til fagbegrepene kan imidlertid også føre til utfordringer med læring av fagbegreper som sådan. Informantene møter denne utfordringen på ulike sett. Én forsøker å unngå bruk av vanskelige fagbegreper i undervisningen. Alle bruker mye tid på å forklare fagbegreper

muntlig, og relaterer dem gjerne til synonymer og eksempler som knyttes til elevenes egen erfaringsverden. Ut over dette, fremkommer det ikke bruk av strategiske metoder.

Både informantene og læreplanen legger altså stor vekt på læring av fagbegreper. Sammen med det faktum at KRLE-faget har en rik verden av fagbegreper, ser jeg et behov for en systematisk tilnærming til dem. Dersom arbeid med fagbegreper skal trekkes nærmere sentrum for KRLE-undervisningen, finnes det mange strategier, metoder og aktiviteter en lærer kan benytte. Det kan være fristende å søke løsninger gjennom konkrete metoder og aktiviteter, men studier viser at den pedagogiske tilnærmingen til fagbegrep-undervisningen er vel så viktig som metodene i seg selv. Elevenes læring av fagbegreper, viser seg avhenge av særlig to faktorer: en undersøkende lærerrolle og språklig aktive elever. Læreren må være spørrende og lyttende, bygge videre på elevenes utsagn og utfordre elevene til å «snakke» fagbegrepene. Selve dialogen, interaksjonen, mellom lærer og elev blir sentral for det faglige utbyttet. I KRLE-fagets verktøykiste finnes allerede den filosofiske samtalen. Ved å hente ut visse elementer fra denne, kan man finne en praktisk tilnærming som gjør læreren undersøkende og elevene aktive – en rollefordeling som (nevnt ovenfor) er sett som gunstig i arbeidet med fagbegreper. Samtidig åpner en slik tilnærming for å bygge læringen på elevenes erfaringer og egne naturlige spørsmål.

Til slutt vil jeg svare på problemstillingen ved å trekke de store linjene:

Dybdelæring i KRLE er læring som er i tråd med fagets formål og som bygger på elevenes erfaringer og interesser, spørsmål og refleksjoner. Elevene lærer i dybden når de lærer *om* seg selv i tilegningen av kunnskap *om* religioner og livssyn. En tilnærming som kan tilrettelegge for dybdelæring er lærerens bruk av faglig innenfra- og utenfraperspektiv i arbeid med religioner og livssyn, med perspektivpluralisme som metaposisjon. Et innenfraperspektiv vil særlig kunne bidra til å skape en relasjon mellom elevene og fagstoffet. Prosjektet avdekker at elevenes erfaringer i seg selv, er en kilde til kunnskap i KRLE. Læreren kan tilrettelegge for dybdelæring ved å vektlegge systematisk arbeid med fagbegreper i undervisningen. En undrende lærerrolle, som utfordrer eleven til å være språklig aktiv, kan gi økt forståelse. For å finne flere tilnærminger til undervisning som er i tråd med ny læreplan generelt og dybdelæring spesielt, kan det være nyttig å etablere arenaer for erfaringsdeling. For det første kan erfaringsdeling gi økt felles forståelse for sentrale element og tilnærminger som kan føre til dybdelæring. Med ny læreplan, kan faglige fellesskap tenkes å trygge læreren når den skal gjøre innholdsmessige og metodiske valg i KRLE.

6.3 Implikasjoner for videre forskning og egen undervisningspraksis

Arbeidet med prosjektet «Dybdelæring i KRLE – elevens forutsetninger, lærerens rolle» har bidratt med perspektiver og innspill som kan være nyttige for KRLE-lærere i en videre fagdidaktisk debatt om dybdelæring i faget. Det er vanskelig å trekke absolutte konklusjoner og gi klare anbefalinger om hvordan en skal tilnærme seg undervisning som sikrer dybdelæring. Det er kanskje heller ikke meningen, ettersom utvikling forutsetter at vi hele tiden kan utvikle nye perspektiver. Perspektiver fra dette prosjekter må derfor ses som brikker i det store puslespillet, hvor brikker som mangler kan komme på plass gjennom utprøving og videre forskning.

Jeg håper prosjektet har belyst nye sider ved tilnærming til KRLE-undervisning som kan utvikles og forskes videre på. Jeg finner det for eksempel svært interessant å forsøke å identifisere ulike konkrete faglige, pedagogiske og didaktiske tilnærminger som viser effekt eller manglende effekt på dybdelæring i KRLE. Å drøfte slike sammenhenger, eller avvikende sammenhenger mellom undervisning og læring, er interessant. Også videre forskning på lærere som vektlegger et faglig innenfraperspektiv, kan være interessant å forske på for å avdekke om det gir antatt læringseffekt.

Et viktig poeng med prosjektet er den mulig økte vektleggingen på arbeid med fagbegreper i nye læreplaner i KRLE. I andre fag som KRLE naturlig sammenlignes med, eksempelvis samfunnsfag som også har et rikt begrepstilfang, kan det være inspirasjon å hente i undervisningsmetoder og tilnærminger. Det kan derfor også vært spennende å utforske hvordan, og om, lærerens tilnærming til undervisning, innhold- og metodevalg har innvirkning på elevenes forståelse og bruk av fagbegreper KRLE.

Jeg sitter igjen med flere nye spørsmål etter prosjektets slutt, noe jeg anser som et tegn på at oppgaven har tilført nye horisonter til egen forståelse. Det skaper alltid ny giv å lære noe nytt og, om ikke annet, vil prosjektet få implikasjoner for egen praksis. Der vil jeg være litt bedre rustet til å tilrettelegge for dyp og meningsfull læring for elevene mine i årene som kommer.

Litteraturliste

- Afdal, G. (2013). Religion som bevegelse : Læring, kunnskap og mediering. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. (2016). Religionsdidaktikk : En innføring (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I Lippe, M., & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen : Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). Analyse i praksis : En håndbok for masterstudenter. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bondevik, J., & Egeland, E. (2010). Vivo : RLE : 5-7 : Grunnbok Fortellingsbok. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). I begynnelsen var fortellingen (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L., Fosse, B., & Rødnes, K. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.08.004>
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 32-45) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2005). Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2003). La barna filosofere : Den filosofiske samtale i skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Björnsson, J. K., Carlsten, T. C. & Trindsen, I. (2020). *TALIS 2018: Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis_2018_kortrapport2_ils.pdf
- Dahl, T. (2016). Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Danielsen, R. (2009). Fortelling. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk : En innføring* (4. utg. ed.) (s. 114-125). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelandsdal, K., Ness, I. J. & Sætra, E. (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. I Danielsen, A. (Red.), *Til elevens beste : Pedagogiske perspektiver* (s. 284-307). Oslo: Gyldendal.

- Diseth, Å. (2020). Dybdeløring : motivasjon og læringsstrategier som fremmer elevenes forståelse. I Danielsen, A. G. (Red.), *Til elevens beste : Pedagogiske perspektiver* (s. 169-192). Oslo: Gyldendal.
- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 119-134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer* (s. 37-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egelandsdal, K., & Ness, I. J. (2020). «Løring som praksis» - John Deweys pragmatisme. I Danielsen, A. G. (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Oslo: Gyldendal.
- Egelandsdal, K., & Riese, H. (2020). Never mind the gap: Formative assessment confronted with Dewey's and Gadamer's concept of experience. *European Journal of Education*. 55/1, 91-104. DOI <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12378>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet* 70(1), 27-46
DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Fastvold, M. (2009). Kritisk tenkning : Sokratiske samtaleledelse i skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K. (2014). Orienteringas bakside : Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget. I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 63-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2016). Orienteringas bakside: "Indirekte undervisning" og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon. *Prismet*, 67(2), 79-85.
DOI <https://doi.org/10.5617/pri.4501>
- Fuglseth, K. (2018a). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Krogtuft, M., & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga : Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 245-264) (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fuglseth, K. (2018b). Bokmelding: Religion i skolen. *Prismet*, 69(1), 99-101. DOI <https://doi.org/10.5617/pri.6157>
- Gadamer, H. (2010). Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. (Holm-Hansen, L., Overs.). Oslo: Pax.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludviksen, S. (2019, 8. oktober). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gravem, P. (2004). KRL - et fag for alle? : KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole. Vallset: Oplandske bokforlaget.

- Gravem, P. (2005). Religions- og livssynsundervisning i skolen innenfor rammene av menneskerettighetene. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 106(2), 67-89. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33224174/religions-og_livssynsundervisning_iskoleninnenfor_rammene_av_menneskeretti.pdf
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education : Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haslund, I. (2014). Danning i RLE – Å vise dem det store bildet. I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget*. (s. 85-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, B., & Ødegaard, S. (2014). From Words to Concepts: Focusing on Word Knowledge When Teaching for Conceptual Understanding Within an Inquiry-Based Science Setting. *Research in Science Education*, 44(5), 777-800. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9402-5>
- Hogstad, K. H. (2019, 29. desember). Dannelse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/dannelse>
- Hvinden, B., Bang, K.J., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., Monsen, T., Nevøy, A., Sandmo, E., Skilbrei, M.-L., Staksrud, E., Tande, K.M., Ulleberg, P.Øyum, L. & Enebakk, V. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. NESH. *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : Muntlig og skriftlig* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap : Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I Lippe, M., & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen : Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- James, M., & Stern, J. (2019). *Mastering primary religious education (Mastering primary teaching)*. London: Bloomsbury Academic.
- Johannessen, L., Rafoss, Witsø T., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Krumsvik, R. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I Krumsvik, R. (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 151-190). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I Lippe, M., & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen : Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkke, H. (2014). *Menon*. (2. utg. ed.). Oslo: Vidarforlaget.
- Markussen, E., & Seland, I. (2013). *Den gode timen : En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo* (NIFU rapport 3/2013) Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280395/NIFUrapport2013-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2019/5, 1–4. DOI <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Mestad, I. (2014). Å snakke om religion. Elevenes fagspråk i RLE. I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget*. (s. 153-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse - vegen til danning? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 49(3-4), 218-283. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66742636/begrepsanalyse_-_vegen_til_danning.pdf
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oettingen, A. (2011). *Almen pedagogik : Pedagogikkens grunnleggende spørsmål* (Gyldendals lærerbibliotek). København: Gyldendal.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Perlic, B. (2019). Lærerkompetanse i grunnskolen : Hovedresultater 2018/2019. (Statistisk sentralbyrå rapport 18/2019). Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Postholm, M. (2010). Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). Lesedidaktikk : Etter den første leseopplæringen (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., & Universitetet i Stavanger Senter for atferdsforskning. (2011). Problematferd i skolen : Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? *Senter for atferdsforskning*. Universitetet i Stavanger.
- Sagdahl, M. (2019, 12. mars). Toleranse – overbærenhet. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/toleranse_-_overb%C3%A6renhet
- Sanner, J. T. (2019, 19. november). Tale til fremleggelsen av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-til-fremleggelsen-av-nye-lareplaner/id2678308/>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, Sidsel. (2013). Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I Lippe, M., & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen : Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 117-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. (2019). Kvalitative metoder : Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon. Bergen: Fagbokforlaget.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I Fuglseth, K. (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget. DOI <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Sødal, H. K. (2009). Religions- og livssynsdidaktikk : En innføring (4. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Taule, L. (2014). Norge – et sekulært samfunn? *Samfunnsspeilet*, 38(1), 9-16. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/_attachment/212567?_ts=14a5c6c11d0
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). Viten skapt : Kvalitativ analyse og teoriutvikling. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Tranøy, K. E. (2018, 20. februar). *maievtikk – filosofi*. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra https://snl.no/maievtikk_-_filosofi
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Urstad, S. S. (2017). The religiously unaffiliated in Norway. *Nordic Journal of Religion and Society* [elektronisk Ressurs], Vol.1, 30 (s. 61-81). Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66957107/the_religiously_unaffiliated_in_norway.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Forståelse og bruk av fagbegreperer - differensiert undervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/forstaelse-og-bruk-av-fagbegreperer-ved-hjelp-av-differensiert-undervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 29. oktober). Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdeløring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). Hva er nytt i religion og etikk og religion og etikk samisk? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-religion-og-etikk-og-religion-og-etikk-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 13. mars). Dybdeløring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Begrunnelse for valg og prioriteringene i KRLE og religion og etikk. Hentet fra https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjxz_ODz4TpAhVB0aYKHQxXAF8QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fhoering.udir.no%2FLastNedVedlegg%2F504&usg=AOvVaw0LrAjQrULuQgHrfq_9ao
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I Lippe, M., & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen : Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (Bielenberg, T., Roster, M., Overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Øzerk, K. (2005). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 97-122). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til semistrukturert intervju

Presentasjon av intervjuer og masteroppgavens formål. Samtykkeerklæring, tidsavgrensning, åpent for spørsmål fra informanten, evt. Spørsmål om ny avtale om intervju dersom tiden ikke strekker til. Informasjon om debrief, og spørsmål i etterkant av intervjuet.

1. Du er lærer, hvor lenge har du vært det?
2. Hvilket trinn underviser du på nå/har du undervist på tidligere?
3. Hvor mye har du jobbet med KRLE-faget?
4. Kan du huske og fortelle om et tilfelle hvor du opplevde at elevene lærte godt i en KRLE-time?
Oppfølgingsspørsmål:
 - a. Hva gjorde du/elevene?
 - b. Hva legger du i å lære noe "godt"?
5. Kan du fortelle litt om hva du tenker om å undervise i KRLE?
 - a. Dersom du sammenligner KRLE med andre undervisningsfag, hva vil du si særpreger faget?
 - b. utfordringer/problemer/gleder
6. KRLE er et fag med mange begrep: religiøse, abstrakte og konkrete. Kommer du på noen begreper du opplever det er utfordrende for deg å lære elevene/utfordrende for elevene å forstå?
7. Forestill deg at du skal introdusere begrepet "xxx" på 4. trinn. Hvilke ideer har du til hvordan du vil gjøre det?
 - a. (dersom det ikke kommer noe ut av begrepet, foreslå andre begreper..?)
 - b. Frelse, tilgivelse, noen kan koples til elevenes livsverden, naturlig til hverdagen
8. Hvilke metoder/grep bruker du for å «fylle» begreper med innhold?

Deltakelse i forskningsprosjektet

Grep for å begripe begreper

Det er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *øke kunnskapen om hvilke grep lærere gjør når elever mangler forkunnskaper når nye begreper skal læres i KRLE*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgavens målsetting er å utvikle egen og lærerstandens praktiske kunnskap/faglige praksis om læring av fagbegreper i KRLE. I oppgaven ønsker jeg å undersøke hva vi lærere gjør for å tilpasse undervisningen i fag med mange fremmede begreper. Hvordan knytter vi begrepene til elevenes livsverden? Hvordan skaper vi dybde i begrepene?

Masteroppgaven er på 60 studiepoeng og vil ha et omfang på omtrent 90 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, v/student Hanne Snoen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etter henvendelse til din skole, ble du på bakgrunn av at du har undervist i KRLE, spurt om å delta som informant i undersøkelsen. Kontaktopplysninger om deg ble formidlet til meg via skolen administrasjon etter at du hadde takket ja til å delta. Du er én av 3-4 informanter til undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta som informant, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer med å undervise i KRLE. Ingen personlige eller taushetsbelagte spørsmål inngår. Samtalen vil registreres opp med lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, student, og min veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon*
- *Det underskrevne samtykkeskjemaet vil oppbevares innelåst ved behandlingsansvarlig institusjon (Nord universitet)*
- *Lydopptaket vil være lagret og tilgjengelig for meg og min veileder på en iPad med automatisk tastelås og sikkerhetskode. ~~Ipaden~~ administreres av behandlingsansvarlig institusjon, Nord universitet.*

Du og dine personopplysninger vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Erfaringer du har delt, vil være gjenkjennelig for deg, men uten sensitive opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 15. mai 2021. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved avsluttet oppgave.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet, v/student Hanne Snoen*, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved Kåre Fuglseth, e-post (kare.s.fuglseth@nord.no) eller telefon 75 51 77 13
- Student Hanne Snoen, e-post (hanne.r.snoen@student.nord.no) eller telefon 41905006
- Personvernombud ved Nord universitet: personvernombud@nord.no eller telefon 74 02 27 50
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student,

Hanne Snoen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grep for å begripe begreper*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD

NSD Personvern

27.08.2019 09:07

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 725721 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2019. Behandlingen kan starte.

Utvalgene har taushetsplikt. NSD bemerker at det dermed ikke skal stilles spørsmål relatert til taushetsbelagte opplysninger under intervjuet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel

Markeringer i transkripsjonen:

Ikke-tale: (parentes). Eks. (latter), (sukk), (uklart)

Ufullstendige setninger: ...

Pauser: (...)

Pauser med lyd: (hmm)

Trykk på ord: *understrek*

Dialektuttrykk: «»

Henvisning: - tekst -

Forsker: **Uthevet**

Deltaker: Normal