

Dialog i religion- og etikkfaget

Et blikk på dialog, samtale og religions- og livssynsdialog i skolefaget religion og etikk

Bendik Aslaksby

Veileder

Førstelektor/EVU-leder Ann Midttun

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag
(45 ECTS), Høst, 2018
Antall ord: 24 993



Sammendrag

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i de to følgende problemstillingene: Hvorfor og hvordan bruker et utvalg av lærere samtale og dialog i skolefaget religion og etikk? Og Hvordan korresponderer målsettingen og metoden i utdanningsprosjektet Dialogpilotene med skolens læreplaner og samfunnsoppgaver?

For å utforske og svare på disse problemstillingene har jeg brukt en kvalitativ metode i form av to observasjoner av ulike dialogverksteder og seks semi-strukturerte intervjuer. Utvalget består av fire lærere og to dialogpiloter.

Det går frem at alle informantene er opptatt av dialog og samtale i sitt arbeid. De fire lærerne beskriver og begrunner dialog på ulike måter. Disse er: dialog som arbeidsmåte, dialog som en faglig samtale og kilde til læring, samt dialog som holdningsdannende og identitetsutviklende praksis. Sistnevnte beskrivelse åpner også opp for en personlig dialog om religioner og livssyn. Utfordringen ble her informantenes vurdering av hvor personlig denne dialogen kunne være i undervisningen, og hvor grensen går for å se på eleven som troende og som livssynsrepresentant i klasserommet. Flertallet av lærerne mente at det krevde varsomhet i tilnærmelsen til personlige dialoger om religioner og livssyn, men om elevene deltok på frivillig grunnlag var det en verdsatt form for dialog.

Datamaterialet og intervjuene med de to dialogpilotene viser at de arbeider for å møte ulike kompetansemål og temaer som er relevante for skolen og RE-faget. De har en tydelig metode for å jobbe med dialog i klasserommet. Deres særskilte posisjon i forhold til elevene gir de også muligheten til å nærme seg elevene på en personlig måte og stille spørsmål om elevenes religiøse og livssynsmessige oppfatninger. Dette gir de muligheter til å arbeide med holdninger og identitetsutvikling på andre måter enn lærerne. Samlet tyder dette på at Dialogpilotene kan være et verdifullt innslag i skolen og RE-faget.

Forord

En lang og til tider krevende periode er over. Det er med en god følelse at jeg setter siste punktum i denne avhandlingen. Arbeidet er derimot ikke gjort uten hjelp og støtte fra flere personer. Dere har min ytterste takknemmelighet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Ann Midttun. For gode råd og ærlige tilbakemeldinger underveis i arbeidet med avhandlingen. Dine perspektiver og kommentarer har vært uvurderlige. Jeg vil også takke deg for din tålmodighet og tro på at avhandlingen skulle komme i havn.

En riktig stor takk til Dialogpilotene og Claudia E. Lorentzen Waage for å ha gitt meg tilgang til informantene og dialogverkstedene. Og ikke minst for din støtte og interesse i arbeidet med avhandlingen.

Takk til informantene som har gitt av sin tid og delt sine tanker og erfaringer. Dere har bidratt til at avhandlingen har vært spennende og utfordrende å jobbe med.

Til sist, en stor takk til min fantastiske kjæreste Franziska. Takk for at du har støttet meg gjennom arbeidet med avhandling og latt meg oppta stuebordet med alt rotet mitt. Din stadige oppmuntring har betydd mye for meg.

Oslo, høsten 2018

Kandidat 5502

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling og formål	7
1.2 Dialog – begrepsavklaring	9
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Disposisjon	14
2. Bakgrunn og teoretisk forankring	15
2.1 Bakgrunn og forskningsfelt	15
2.1.1 Norsk skole og RE-faget. Kunnskaper, ferdigheter og demokratisk opplæring	15
2.1.2 Dialogpilotene	18
2.2 Dialogfilosofi	19
2.2.1 Jürgen Habermas	20
2.2.2 Martin Buber	20
2.2.3 Emmanuel Levinas	21
2.3 Ulike forståelser av dialog i norsk kontekst og skole	22
2.3.1 Helge Svare, den gode samtalen	22
2.3.2 Olga Dysthe og Sidsel Lied, det utvidede dialogbegrepet	23
2.3.3 Oddbjørn Leirvik, religions- og livssynsdialogen	25
2.4 Oppsummering	26
3. Materiale og utvalg. Metode og utfordringer	27
3.1 Innledning	27
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	27
3.3 Datainnsamling	28
3.3.1 Utvalg av informanter	29
3.3.2 Presentasjon av informanter	30
3.4 Intervju som forskningsmetode	31
3.4.1 Intervjuguide, utarbeidelse og bruk	32
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	32
3.4.3 Transkribering av intervju	33
3.5 Observasjon som forskningsmetode	34
3.5.1 Observasjon- gjennomføring og utfordringer	35
3.6 Reliabilitet og validitet	37
3.6.1 Etske vurderinger	38
3.7 Analysetilnærming	38
4. Presentasjon av funn og tendenser	40
4.1 Innledning	40
4.2 Forståelse av dialog i RE-faget	40
4.2.1 Forholdet mellom dialog og samtale	41

4.2.2 Forståelse av religions- og livssynsdialog	43
4.2.3 Eleven som livssynsrepresentant i klasserommet	47
4.3 Begrunnelse for- og bruk av dialog i RE-faget.....	51
4.3.1 Hensikten med dialog i RE-faget	51
4.3.2 Tilrettelegging for bruk av dialog	52
4.3.3 Arbeid med holdninger og identitetsutvikling	56
4.4 Oppsummering av funn og tendenser i analysen	60
5. Drøfting av funn og tendenser	62
5.1 Innledning	62
5.2 Synet på dialog	62
5.2.1 Spor av dialogfilosofi	62
5.2.2 Dialogen i klasserommet	64
5.3 Religions- og livssynsdialog i klasserommet?	66
5.4 Muligheter og begrensninger i religion og etikk-faget.....	69
5.5 Bruken av Dialogpilotene i undervisningen.....	70
6. Avslutning	73
6.1 Hovedfunn	73
6.2 Avhandlingens begrensninger og videre forskning.....	74
Referanser	75
Vedlegg 1 – Intervjuguide for lærere.....	78
Vedlegg 2 – Intervjuguide for dialogpilotene.....	79
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring for lærere.....	80
Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring for dialogpilotene	81

1. Innledning

Religionsundervisningen var de timene jeg trivdes best i på skolen. Mye av dette kan tilskrives dyktige lærere og et fagstoff som vekket interesse. Men mye av grunnlaget for trivselen kom også fra det at i religionstimene hadde jeg muligheten til å spørre om og utforske alle de merkverdige tankene og ideene jeg hadde om andre religioner, kulturer og livssyn som jeg ikke fikk svar på hjemme. En annen ting som vekket min interesse, var det at mange av arbeidsformene i religionsfaget var muntlige. Det var samtalene, diskusjonene og det muntlige arbeidet som tidlig fenget meg, og jeg ble ofte utfordret på mange av de tankene og synspunktene jeg satt inne med.

Når jeg nå selv skal bli lærer, er jeg særlig opptatt av hvordan disse arbeidsmetodene jeg satt størst pris på i min egen utdanning kan bidra til å engasjere elevene og skape et godt læringsutbytte. For å tilspisse dette til en mastergradsavhandling ønsket jeg å intervju et utvalg lærere om hvordan, og hvorfor de forstår og bruker dialog i sin undervisning for å møte de målene som er satt i læreplanen. I tillegg var jeg kjent med et dialogprosjekt i skolen og ønsket å inkludere dette prosjektet for å få andre perspektiver på hvilke arbeidsmåter og metoder som kan brukes for å arbeide med dialog. Prosjektet jeg ønsket å inkludere var utdanningsprosjektet Dialogpilotene som arbeider innenfor skolen for å styrke kunnskapen om dialog, samt religions- og livssynsdialog hos ungdom i Oslo og Østlandsområdet. Ved å holde workshops i skolen forsøker Dialogpilotene, gjennom bruk av dialog, å arbeide mot utenforskap, intoleranse, konflikter og ekstreme holdninger. Inkluderingen av Dialogpilotene ga meg også muligheten til å undersøke hvorfor noen lærere ønsket å bruke dialogpilotene i sin undervisning, hvordan denne gruppen arbeider, samt hvordan de forstår og bruker dialog i sitt arbeid.

1.1 Problemstilling og formål

Det overordnede temaet for avhandlingen er hvordan religion og etikk-faget (heretter RE-faget) i videregående skole, som et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag kan bidra til felles kunnskapsgrunnlag, og samtidig gi rom for dialog og samtale i undervisningen. Læreplanen fremhever at "Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere

hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål"

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Med dette i tankene ønsker jeg å utforske hvordan skolen og RE-faget kan bidra til å utvikle evnen til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål med fokus på elevenes identitet, egne holdninger og livstolkning.

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan RE-faget i skolen blant annet brukes som en møteplass for elever med ulik bakgrunn. Hva tenker lærere om formålet med RE-faget? Bruker de dialog og samtale som arbeidsmåte i faget, og hvordan legges det til rette for dialog? Er det forskjell på dialog mellom elever om ulike syn på tros- og livssynsspørsmål og dialog mellom livssynsrepresentanter? Hvilken stilling skal elevene ta til egen tro og livsanskuelse med tanke på dialoger og samtaler i og utenfor klasserommet. Og hvordan bidrar lærerne til stimulering av hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål, slik det står i læreplanen? (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Med denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan et utvalg lærere forstår og bruker dialog og samtale i sin undervisning. Videre undersøker jeg hvorvidt elevene lærer om, og bruker religions- og livssynsdialog i klasserommet, men samtidig også hvorvidt de utfordres til å utvikle sine holdninger og sin egen identitet, slik det beskrives i læreplanen.

For å svare på disse spørsmålene har jeg kommet frem til to problemstillinger. Den første problemstillingen sentrerer rundt et utvalg lærere sin oppfatning av dialog og samtale som arbeidsmetode i RE-faget, samt hvordan denne forståelsen påvirkes av det som presenteres i læreplanene. Den andre problemstillingen fokuserer på hvordan Dialogpilotene sine metoder samsvarer med det som uttrykkes i læreplanene, samt hvordan Dialogpilotene forstår og bruker dialog, men også religions- og livssynsdialog i sitt arbeid.

Problemstillingene i sin helhet er derfor:

Hvorfor og hvordan bruker et utvalg av lærere samtale og dialog i skolefaget religion og etikk?

Og

Hvordan korresponderer målsettingen og metoden i utdanningsprosjektet Dialogpilotene med skolens læreplaner og samfunnsoppgaver?

1.2 Dialog – begrepsavklaring

Det er flere måter å forstå dialogbegrepet på. En forståelse kan hentes ut av ordets opphav. Dialog er satt sammen av det greske ordet «dia», som betyr igjennom, og «logos» som betyr ord, tale eller fornuft (Dysthe, 2001, s.13). Her blir dialogen forstått som noe fornuftig som foregår gjennom ord eller tale, uten begrensinger på hvor mange som deltar i dialogen (Svare, 2006, s.10). I boken *Den gode samtalen: kunsten å skape dialog*, trekker Svare (2006, s.7) frem at i dagligtalen brukes begrepet dialog ofte synonymt med samtale, eller så forstås det ofte som en samtale mellom to personer, noe som blir feilaktig og upresist. En mer presis måte å forstå dialogbegrepet på blir ved å skille mellom hva som er dialog og hva som er samtale, fordi disse to begrepene ofte brukes om hverandre. Olga Dysthe (2001) presenterer dette skillet mellom dialog og samtale ved at dialogen kan forstås som "samtaler som har visse kvaliteter som gjerne inkludere symmetri mellom deltakarane, vilje til å lytte, vere open for andres argument og vilje til å endre standpunkt" (Dysthe, 2001, s13). Her ser vi, slik Dysthe (2001) presenterer det at dialogen springer ut ifra samtalen, men at det er føringslinjer for dialogen, i motsetning til samtalen som står henholdsvis fritt.

Videre er det denne forståelsen av dialog, slik den blir presentert i (Dysthe, 2001, s.13), som ligger til grunn i denne avhandlingen. Dette gjenspeiles også i læreplanen for RE-faget hvor det under grunnleggende ferdigheter står at "Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.4). Ut i fra sitatet går det frem at de to begrepene samtale og dialog sidestilles som to muntlige ferdigheter og arbeidsmåter som skal utøves i faget.

1.3 Tidligere forskning

Dialog er ett av de temaene det er skrevet svært mye om, av utrolig mange. På grunn av oppgavens fokus som er rettet mot skolen og RE-faget, er det nødvendig med et utvalg på bakgrunn av problemstillingene som er presentert. Det er særlig verkene til Jürgen Habermas, Martin Buber og Emmanuel Levinas som kommer til å være sentrale i oppgavens dialogfilosofiske forankring. Deres bidrag danner også mye av grunnlaget for den forskningen som er utført av andre bidragsytere innenfor forskningsfeltet dialog og dialogfilosofi, og blir redegjort for i oppgavens teorikapittel. Samtidig er det særlig norsk

kontekst og skolen som er hovedfokuset og som dermed setter rammen for avgrensingen av mitt utvalg.

I norsk kontekst er det flere forskere og fagpersoner som står sentralt. En av disse er Oddbjørn Leirvik, som gjennom en årrekke har forsket på, og publisert flere artikler og bøker som omhandler dialog, mangfold og religionsdialog, med et særlig fokus på den kristen-muslimske dialogen. Her er det først og fremst boken *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge* (2016) som trekkes frem for å gi skildringer av religionsdialogens ulike former og rammer. I boken beskriver Leirvik skolen som en viktig møteplass for dialogen hvor både kontrollert og spontan religionsdialog kan finne sted (Leirvik, 2016, s.73). Selv om fokuset i denne avhandlingen er skolen inkluderes også artikkelen *Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet* (2012) som Leirvik skrev sammen med Anne Grung, der de presenterer religionsdialog i norsk kontekst, sett i lys av identitetspolitikk og kulturell kompleksitet i samfunnet. Leirvik og Grung diskuterer mye rundt begrepet religionsdialog og forståelsen av begrepet i ulike sammenhenger. Samtidig er det særlig refleksjonen rundt hvordan man som deltaker i tros- og livssynsdialogen er til stede som representant for sitt trossamfunn, eller som enkeltindivid og troende som gjør artikkelen relevant for det teoretiske utvalget (Leirvik og Grung, 2012).

Lars Laird Iversen har skrevet om dialog i både samfunnet og i skolen, da særlig i boken *Uenighetsfellesskap, blick på demokratisk samhandling* (2014). Hovedbegrepet i boken som er *uenighetsfellesskap* definerer Iversen som "En gruppe mennesker som er kastet sammen i et skjebnefellesskap med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom, og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling" (Iversen, 2014, s.15). Iversen bruker særlig skolen og klasserommet som eksempel på et slik uenighetsfellesskap. Bakgrunnen for dette er, som Iversen forklarer at skoleklassene alltid er mangfoldige, enten det er av den synlige eller skjulte varianten. Han poengterer videre at få andre fellesskap har så ulike meninger som i klasserommene og at det derfor blir enda viktigere å kunne samarbeide og kommunisere ved bruk av dialog, samtale og debatt for å komme frem til felles løsninger på tross av uenigheter (Iversen, 2014, s.62ff).

Et mer didaktisk syn på dialog presenteres av Professor Olga Dysthe i boken *Dialog, samspill og læring* (2001). Her undersøkes det Dysthe selv beskriver som den nære relasjonen mellom de tre begrepene i bokens tittel: dialog; samspill og læring (Dysthe, 2001, s.9). Denne relasjonen kommer til uttrykk gjennom en sosiokulturell tilnærming til de tre begrepene. Det trekkes frem at "læring skjer til alle tider og overalt" (Dysthe, 2001, s.11), men ut i fra en sosiokulturell forståelse, oppstår læring som en indre og ytre prosess, i samspill eller samhandling med andre (Dysthe, 2001, s.33). Samtidig påpeker Dysthe at språket og kommunikasjonen mellom mennesker er det viktigste læringsredskapet vi har, for "(...) det er gjennom å lytte, lese, skrive og snakke at mykje at læringa skjer" (Dysthe, 2001, s.12). Denne måten å forstå læring på preger også hvordan Dysthe legger frem dialogen i det hun forklarer som det utvidede dialogbegrepet, preget av Mikhail Bakhtin (Dysthe, 2001, s.13). Denne dialogforståelsen vil bli redegjort for i avhandlingens teorikapittel. Gjennom det sosiokulturelle perspektivet på læring er det særlig måten Dysthe presenterer dialogen og det utvidede dialogbegrepet på, som en arbeidsmåte og et verktøy for læring som er relevant i denne avhandlingen.

Det er også forsket og skrevet mye om dialog i skolen, og da særlig innen religionsfaget. Et felles trekk ved mye av denne forskningen er at den omhandler KRL/RLE/KRLE-faget i grunnskolen. En av grunnene til dette kan være fordi RE-faget kun undervises i det siste året i videregående skole, samtidig som det gis religionsundervisning i alle års-trinn i grunnskolen. Allikevel kan mye av forskningen overføres til RE-faget, fordi de to fagene har nære likhetstrekk i både formål og kompetansemål. På bakgrunn av dette og oppgavens omfang og problemstilling ønsker jeg også å trekke frem et utvalg av publikasjoner som omhandler dialog og religionsfaget i den norske skolen.

I sin artikkel "Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget, et asymmetrisk eller dialogisk forhold?" skriver Sidsel Lied (2005) om hvordan forholdet mellom eleven og læreren oppfattes og hvordan disse to forholder seg til lærestoffet, med tanke på eventuelle dialogiske møter i klasserommet. Lied fokuserer på hvorvidt dialogiske møter kan finne sted innenfor konteksten skole, hvor eleven ikke møter av fri vilje, og hvor læreren står som autoritet både i form av rolle, alder og kompetanse (Lied, 2005, s.6). I likhet med Dysthe (2001), vektlegger også Lied en sosiokulturell forståelse av læring som en sosial prosess, der

kunnskap oppstår i samhandling med andre. Forholdet mellom elev og lærer som samhandlende aktører fremstår derfor som en kilde til utvikling av kunnskap og læring, gjennom arbeidsmåter slik som dialog (Lied, 2005, s.6). I sin forståelse av dialog redegjør Lied for to forståelser av begrepet, den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrepet. Disse to formene for dialog vil redegjøres nærmere i teorikapittelet.

Tove Nicolaisen har skrevet om dialog i skolen i sin artikkel "Dialog i KRL-faget" (2001). Her ser hun på hvordan dialogen i KRL-faget kan oppfattes og tolkes ut i fra L97. Hun poengterer at det burde eksistere et skille mellom det hun beskriver som den "barnslige" dialogen og "voksendialogen". Der den "barnslige" dialogen er åpen og avslappende og hvor det er få regler, så skal "voksendialogen" sette større krav til deltakerne med tanke på egen forståelse av identitet og personlige holdninger (Nicolaisen, 2001, s.79-80). Det er altså et poeng hos Nicolaisen at den voksne dialogen krever et utviklet og modnet forhold til seg selv og andre, i form av både alder, refleksjonsnivå, identitet og holdninger (Nicolaisen, 2001, s.79-80). Hun påpeker videre at KRL-faget slik det fremstår ikke har den "barnslige" dialogen som utgangspunkt og at det derfor kan være vanskelig å føre dialog i faget. Likeså kan linjene trekkes over til RE-faget og spørsmålet reiser seg om hvorvidt elevene har den ønskede modningen og forståelsen over egen identitet og personlige holdninger som kreves for å føre en "voksendialog" slik Nicolaisen fremstiller den.

Det er særlig to tidligere masteravhandlinger som det er relevant å trekke frem i henhold til min egen avhandling. Begge handler om dialog i RE-faget, men med ulike vinklinger inn mot temaet, og de arbeider ut i fra ulike problemstillinger. Det er deres sterke fokus på det teoretiske som omfatter dialog og RE-faget som gjør de to bidragene særlig relevante for denne avhandlingen.

Elin Gjerberg sin masteravhandling om «*Dialogbegrepet hos et utvalg religionslærere i lys av Habermas og Levinas*» (2008), tar for seg teori knyttet opp mot Habermas sin diskursetiske fremgang og hvordan den herrefrie samtalen kan virke som et ideal for å påvirke dialogen og samtalen i skolesammenheng (Gjerberg, 2008, s.22). Gjerberg redegjør og drøfter også Levinas sin nærhetsetikk og innvirkningen den kan ha på lærer- og elevrelasjonen med tanke på at målet for læreren blir å hjelpe eleven til å utvikle seg som autonom aktør (Gjerberg,

2008, s.30). I sine konkluderende perspektiver kommer Gjerberg frem til at hun finner aspekter av både Habermas og Levinas i forståelsen av dialogbegrepet hos hennes utvalgte informanter. Ut i fra sin empiriske forskning konkluderer Gjerberg med at Levinas' dialogfilosofi samsvarer bedre med undervisningen gitt i pluralistiske klasser, mens Habermas sin diskursetikk er mer egnet for enhetlige klasser (Gjerberg, 2008, s.78).

Den andre masteravhandlingen er skrevet av Ingvild Åtland Valle, og har tittelen "*En undersøkelse av oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole*" (Valle, 2008). Hennes hovedfokus ligger i å utforske begrepet dialog, men samtidig ønsker hun å se på hvilke forutsetninger og didaktiske innfallsvinkler som skal til for å skape dialog i RE-faget. Hun kommer således frem til at hennes informanter opplever dialog som en "*engasjert samtale som praktiseres gjennom diskusjon*" (Valle, 2008, s.5ff). Ut ifra intervjuene med de tre informantene kom altså Valle frem til at det er en skjevhet i forholdet mellom definisjonen av dialogbegrepet og den opplevde bruken av dialog.

Kombinert danner de to nevnte masteroppgavene en oversikt over den tidligere forskningen som er gjort innenfor feltet dialog vinklet opp mot religionsundervisningen på videregående skole, men det må bemerkes at de begge er fra 2008 og at det siden den gang har vært både politiske og faglige utviklinger, først med innføringen av kunnskapsløfte og deretter fastsettelsen av ny overordnet del av læreplanverket i 2017. De to tidligere avhandlingene gir altså et innblikk i en forståelse av dialogbegrepet som vil være viktig for min egen avhandling. En ting de to masteroppgavene gir lite innsikt i, og som jeg går nærmere inn på i denne avhandlingen er hvordan dialog blant annet brukes som arbeidsmåte i RE-faget, og hvordan undervisningen legger opp til å utvikle egen identitet og egne holdninger. Til forskjell fra den tidligere forskningen gjort på feltet, kommer jeg til å analysere og drøfte hvordan utdanningsprosjektet Dialogpilotene kan passe inn i undervisningen og skolen. Videre undersøkes også hvilken innvirkning utdanningsprosjekter slik som Dialogpilotene kan ha på undervisningen og klassen, samt hvordan workshops slik som dialogverkstedene kan bidra til å oppnå kompetansemålene i RE-faget.

1.4 Disposisjon

Avhandlingen i sin helhet presenteres i seks kapitler. Kapittel 1 har som vist tatt for seg de ulike valgene knyttet opp mot utarbeidelsen av prosjektet, problemstillingen, avhandlingens formål og den tidligere forskningen som er utført innenfor avhandlingens tema. Videre, i kapittel 2 vil jeg ta for meg avhandlingens teoretiske forankring. Her trekker jeg frem ulike teoretiske perspektiver knyttet opp mot avhandlingens tematikk og problemstilling, samt at jeg redegjør for ulike begreper og teorier som senere skal brukes for å drøfte datamaterialet.

I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærmingen. Her vil jeg gjennomgå de metodene som er brukt i avhandlingen, samt de valgene som er tatt i forbindelse med de kvalitative metodene, og hvordan dette har påvirket arbeidet. Prosessen fra design og frem til bearbeiding av intervjuene vil også bli gjennomgått, hvor jeg peker på ulike styrker og svakheter ved denne prosessen.

Presentasjonen av funn og tendenser i datamaterialet finner sted i kapittel 4. Her legger jeg frem det empiriske datamaterialet jeg har generert basert på de to observasjonene og informantintervjuene med de to dialogpilotene og de fire lærerne som til sammen danner mitt utvalg av informanter. I kapittel 5 vil datamaterialet bli analysert for å kunne forsøke å besvare de to problemstillingene som ble fremstilt innledningsvis. Jeg drøfter her mine funn opp mot oppgavens overordnede problemstilling, og i lys av de teoriene som har blitt presentert i de tidligere delene av masteravhandlingen. I kapittel 6, som er det siste kapitlet, vil jeg konkludere mine funn og avrunde oppgaven med refleksjoner rundt arbeidet og forslag til videre forskning på tema.

2. Bakgrunn og teoretisk forankring

2.1 Bakgrunn og forskningsfelt

Når det kommer til presentasjonen av forskningsfeltet i avhandlingen, gjøres det ut i fra tema og problemstillingene som ble presentert innledningsvis. Gjennom teorier og perspektiver fra relevant litteratur redegjøres det først for den norske skolen og dens oppgave i samfunnet, samt RE-faget i videregående skole. Videre går vi inn på utdanningsprosjektet Dialogpilotene og deres opphav, mål, fokusområde og arbeidsmetode, samt hvordan de passer inn i skolen og RE-faget. I det påfølgende kapittelet redegjøres det videre for eksisterende og relevant faglitteratur rettet opp mot dialogfilosofi og ulike forståelser av dialog i norsk kontekst. Til sammen utgjør dette avhandlingens teoretiske forankring som skal benyttes for å drøfte datamaterialet.

2.1.1 Norsk skole og RE-faget. Kunnskaper, ferdigheter og demokratisk opplæring

Fra et politisk standpunkt kan skole og utdanning virke som verktøy for å kvalifisere barn og unge til senere deltakelse i samfunnet (Skeie, 2008, s.337). Dette gjøres i all hovedsak gjennom utdanning i grunnskolen og videregående opplæring. Skolene er underlagt de samme styringsdokumentene, og elevene arbeider med de samme læreplanmålene over hele landet. Disse inkluderer opplæringsloven, overordnet del, og læreplanverket. Sammen legger disse styringsdokumentene til rette for danning og utdanning i skolen. Fra og med september 2017 fastsatte regjeringen en ny overordnet del, som erstatter den tidligere generelle delen av læreplanen. Den generelle delen av læreplanen er i skrivende stund gjeldende (Kunnskapsdepartementet, 2017) og derfor inkluderes både generell del av læreplanen og ny overordnet del i avhandlingen.

Ved siden av alt det skolefaglige er også skolen en omfattende sosial arena, som krever samhandling og interaksjon blant elevene. Skolen står som en felles arena, der alle barn og unge møtes, på tvers av kulturer, sosiale ulikheter, samt religiøse og livssynsmessige tilhørigheter (Skeie, 2008, s.337). Skolen krever at elevene lærer å samhandle med hverandre i ulike situasjoner. Den overordnede delen av læreplanverket fremhever at "Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev

kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap"

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Dette krever sosial kompetanse og evne til å føre en samtale med andre på tvers av eget ståsted. Denne sosialiseringen kan også innebære å føre samtaler med mennesker som har motsettende meninger og ståsteder (Eriksen og Sajjad, 2015, s.137).

Den overordnede delen av læreplanverket tar også for seg oppøving til demokratisk medborgerskap som en del av opplæringens verdigrunnlag. Der poengteres det at opplæringen skal fremme demokratiske verdier, og lære elevene hvilke spilleregler som finnes i samfunnet og viktigheten av å opprettholde disse reglene. De demokratiske verdiene og deltakelse i samfunnet er forklart som at "å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8-9). Dette er også mange av de samme prinsippene som dialogen bygger på og oppleves også som hjørnesteinene i et velfungerende demokrati (Stray, 2011, s.73). Videre trekkes det frem at deltakerne i skolefellesskapet skal anerkjenne både minoriteter og majoriteter i samfunnet og "skape rom for samarbeid, dialog og meningsbryting" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Kommunikasjonen mellom skolen, elevene og hjemmet må også bygge på de samme demokratiske verdiene som i samfunnet. Den overordnede delen av læreplanverket poengterer derfor at "dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem må være basert på gjensidig respekt" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Til slutt understrekes det at i skolen skal demokratiet oppleves i praksis, gjennom at elevene opplever å få sin stemme hørt, og at de får lov til å påvirke det som angår dem, noe som videre skal videre forberede elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere.

Videre kan skolen trekkes frem som et eksempel på en miniatyrversjon av samfunnet. Det norske samfunnet og dermed også klasserommet er i dag satt sammen av et religiøst og kulturelt mangfold som et resultat av innvandring og emigrasjon (Skeie, 2008, s.338). Satt på spissen blir elevene tvunget sammen i et klasserom, enten de ønsker å være der eller ikke. Her møtes de og må samhandle på tvers av kulturer, nasjonaliteter, sosiale ulikheter, samt religiøse og livssynsmessige tilhørigheter. Selv der mangfoldet er av den ikke synlige varianten vil det være et mangfold i meninger, tanker og uttrykk (Iversen, 2014, s.62). Det er

dette som gjør skolen til en av samfunnets viktigste møteplasser, på tross av at det kanskje ikke alltid er helt frivillig. I tillegg til at skolen og klasserommet skal virke som en møteplass, så skal det også være en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Klasserommet skal virke som en trygg arena der elevene kan prøve seg frem og utvikle sine ferdigheter. En arena der det skal oppleves som trygt å kunne uttrykke sine meninger og lære gjennom erfaringer, uten at dette får noen større konsekvenser (Iversen, 2014, s.62).

Innenfor skolen og den videregående opplæring, så er det i all hovedsak religion og etikk som et holdningsdannende skolefag som skal utvikle ferdighetene og kunnskapene om religioner, livssyn, etikk og filosofi. Selve faget er delt inn i fire hovedområder som utgjør kunnskapsgrunnlaget for undervisningen. Disse fire hovedområdene er; *Religionskunnskap og religionskritikk, Islam og en valgfri religion, Kristendommen, Filosofi, etikk og livssynshumanisme* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2). Alle hovedområdene har sine egne kompetansemål knyttet opp mot hverandre som elevene skal oppnå etter endt Vg3, og som danner grunnlaget for vurderingen i faget. Disse fire hovedområdene må ifølge læreplanen også sees i sammenheng, fordi flere av kompetansemålene kan overlappes.

Ut ifra læreplanverket bestående av tre deler; generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag, går det frem at dialog og samtale er sentrale arbeidsmetoder og skal brukes i undervisningen (Stray, 2011). Vi har sett hvordan dialog omtales i overordnet del, men begrepet brukes også i fagets læreplan. Gjennom de grunnleggende ferdighetene uttrykt i læreplanen for RE-faget står det under muntlige ferdigheter at "Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.4). Her fremheves møtet med andre som en sentral del av de muntlige ferdighetene, som videre betyr at elevene skal gå inn i samtaler og dialog med hverandre, hvor refleksjon over egen identitet og egne holdninger står frem som en viktig del av denne interaksjonen.

Utover at dialog vektlegges under de muntlige ferdighetene i faget, så brukes også dialog, samtale og drøfting som metoder for å oppnå de ulike kompetansemålene i RE-faget. Blant annet står det under kompetansemålene i delen om Filosofi, etikk og livssynshumanisme at

eleven skal "føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.6). Her settes ingen føringer for hvordan dialogen skal finne sted, men det settes krav om at det skal føres dialog med andre, da antydning er at det er snakk om andre elever og eventuelt læreren.

2.1.2 Dialogpilotene

Innledningsvis ble det nevnt at Dialogpilotene var en interesseorganisasjon som arbeidet for å styrke kunnskapen om religions- og livssynsdialog hos ungdom i Oslo og østlandsområdet. Inspirasjonen til prosjektet kom fra tidligere dialogprosjekter rundt om i skandinavia.

Deriblant har arbeidet ved den norske Nansenskolen og det svenske inter-religiøse prosjektet *Salaams vänner*, vært til særlig inspirasjon for Dialogpilotene. Noe av det som kan skille Dialogpilotene fra andre lignende prosjekter er at de jobber på tvers av alle ulike religioner og livssyn, og har valgt å fokusere på dialogen som noe alle kan være en del av og søker derfor å styrke evnen til å møtes til dialog blant ungdom (Dialogpilotene, 2018). Dette åpne fokuset på religionsdialog vises også i hvem som eier og styrer prosjektet.

Dialogpilotene eies i et fellesskap av Tauheed Islamic Centre, Minhaj konfliktråd, Islamic cultural centre Norway, Human-etisk forbund Oslo og Kirkelig dialogsenter, som igjen eies av Oslo bispedømme (Den norske kirke) (Dialogpilotene, 2018). Videre representeres dette også i dialogpilotenes styre bestående av syv medlemmer i tillegg til Dialogpilotenes koordinator, som også er deres eneste faste ansatte (Darbandi og Waage, 2018).

Gjennom et samarbeid med Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo (UiO) får unge voksne fra ulike tros- og livssynssamfunn mellom 19 og 30 år muligheten til å utdanne seg som dialogpiloter. Emnet ved UiO skal forsikre dialogpilotene om at de har den teoretiske og praktiske kunnskapen som er nødvendig for å arbeide med dialog blant ungdomsmiljøene i Oslo og østlandsområde. Av den grunn inkluderer emnet temaer slik som norsk pluralisme, flerkulturell forståelse, dialogteori og dialog i praksis, menneskerettigheter, ytringsfrihet og ytringsansvar, religionskritikk og ekstremisme, etikk, moral og religion og skolen (Darbandi og Waage, 2018). Videre er det også ønskelig at dialogpilotene har tilhørighet til et tros- og livssynssamfunn, dette er ikke et krav, men Dialogpilotene vektlegger at de som blir sendt ut i skolen har et reflektert forhold til egen tro og identitet (Darbandi og Waage, 2018).

På sin hjemmeside skriver Dialogpilotene selv at *"Vårt fokus er hovedsakelig tros- og livssynsdialog, men også kulturdiallog med fokus på ung identitet"* (Dialogpilotene, 2018). Måten de arbeider med dette fokuset på er gjennom å arrangere workshops, som de kaller for dialogverksteder. Rent praktisk tar dialogverkstedet omtrent 90 minutter og gjennomføres av to eller flere dialogpiloter som utfører øvelser og fører dialog med deltakerne. I skolen foregår det slik at Dialogpilotene får en invitasjon inn til en eller flere klasser for å bruke praktiske øvelser og dialog til å arbeide med forhåndsbestemte temaer, eller litt mer generelt om dialog. Disse dialogverkstedene skreddersys av de dialogpilotene som gjennomfører verkstedet for å passe gruppen som deltar, men også for å møte eventuelle ønsker fra læreren slik som å fokusere på et bestemt område eller kompetansemål.

Under dialogverkstedene oppfordres også dialogpilotene til å ta i bruk egne livserfaringer, holdninger og refleksjoner for å skape relasjoner til deltakerne, men også for å legge opp til at deltakerne deler av egne erfaringer og tanker om de selv skulle ønske det (Darbandi og Waage, 2018). Det er også av den grunn at det er ønskelig for dialogpilotene å være under 30år, for å opprettholde den relasjonen til målgruppe for dialogverkstedet som i stor grad er videregående skole og 10.trinn. Det er i all hovedsak skolen som er hovedfokuset, men på sine nettsider skriver Dialogpilotene at de også holder dialogverksteder for *«fritidsklubber, aktivitetshus, og andre etablerte foreninger/organisasjoner/tiltak som retter seg mot ungdom i alderen 14-19 år.»* (Dialogpilotene, 2018).

2.2 Dialogfilosofi

I det følgende kapittelet presenteres tre dialogfilosofiske utgangspunkter som danner mye av grunnlaget for tilnærmingen brukt til dialog i denne avhandlingen. Det er særlig Habermas, Buber og Levinas som trekkes frem fordi deres teorier om dialog påvirker det teoretiske perspektivet presentert hos andre forskere og fagpersoner slik som, Leirvik, Dysthe, Lied og Svare. Det er korte forklaringer på kompliserte filosofiske teorier som presenteres i utvalg for å på best måte belyse problemstillingen og de senere presenterte teoretiske perspektivene.

2.2.1 Jürgen Habermas

Innen dialogfilosofien har den tyske filosofen Jürgen Habermas blant annet bidratt med publikasjoner rettet mot diskursetikken og et dialogisk perspektiv på etikk og moral. For Habermas er det særlig diskursetikken, det han kaller for kommunikativ praksis, og hans begrep om den herredømmefrie samtale som står sentralt i henhold til hans dialogfilosofi. Diskursetikk kan her oversettes med dialogbasert drøfting, og forstås som en universalistisk etikk som skal være gjeldende for alle mennesker (Henriksen og Vetlesen, 2006, s.179).

Innenfor diskursetikken ligger det også prinsipper om at det som skal gjelde for samfunnet må kunne begrunnes og diskuteres i en fri diskusjon der alle berørte parter må kunne delta på lik linje med hverandre, uten indre eller ytre tvang, og hvor diskusjonen må bygge på personlige erfaringer og deltakerne må bruke sin egen rasjonalitet og stille spørsmål og be om begrunnelser for det som blir sagt (Svare, 2006, s.100). Om diskusjonen møter disse prinsippene kan det betegnes som det Habermas kaller kommunikativ praksis eller kommunikativ handling (Svare, 2006, s.100). Av den grunn er det også viktig at deltakerne i en slik diskusjon ikke er med for å fremme egne interesser eller et forutbestemt argument, men at de er åpne og villige til å la seg påvirke og endre av de bedre argumentene (Gjerberg, 2008, s.20).

Habermas legger også stor vekt på at samtalene og diskursen skal være herredømmefrie. Det vil si at alle deltakerne er likestilte i sine meninger og at ingen står over eller under hverandre, uavhengig av utenforstående faktor slik som stilling i samfunnet. Det som skal styre diskursen er det som betegnes som kraften i det bedre argument. "Habermas er overbevist om at bare vi er villige til å lytte til hverandre og respektere hverandres fornuftige oppfatninger, vil vi også komme frem til en etisk samstemmighet" (Henriksen og Vetlesen, 2006, s.178). Det bedre argument baserer seg altså på at alle deltakerne har et ønske om å bringe frem det beste mulige argumentet, og at argumentet skal diskuteres og til slutt ende i et argument som alle deltakerne rasjonelt kan akseptere.

2.2.2 Martin Buber

Den østeriske filosofen Martin Buber er kanskje mest kjent for verket Ich und Du (Jeg og Du), hvor han skiller mellom to ulike måter mennesket relaterer seg til omverden på (Svare, 2006,

s.42). Buber viser til at jeg-et kan forholde seg til omverden med et subjektivt Jeg-Du forhold, eller et objektivt Jeg-Det forhold (Wivestad, 1992). Her blir Jeg-Du forholdet ønskelig, siden det forstås som to likeverdige partnere som står overfor hverandre, mens i Jeg-Det forholdet blir det en maktbalanse mellom det objektive og det subjektive forholdet mellom de to partene (Wivestad, 1992).

Når det kommer til Bubers konkrete dialogfilosofi skisserer han tre former for dialog i sin bok *Between Man and Man* (2002), *Den tekniske dialogen, en dialog forkledd som monolog og den genuine dialogen*. I den tekniske dialogen handler det om å øke den objektive forståelsen for den andre dialogparten, eller et utvalgt tema. I en dialog forkledd som monolog, føres en samtale mellom en eller flere parter, hvor det er en tydelig part som fører samtalen, og som forsøker å føre frem sitt synspunkt, uavhengig av andres ståsteder. Den tredje og kanskje viktigste formen for dialog er i følge Buber, den genuine dialogen. Dette er en dialog der deltakerne fører en samtale og aktivt forsøker å etablere et forhold mellom seg selv og den andre, altså et Jeg-Du forhold. For å oppnå et slikt dialogisk forhold stilles det også krav til deltakerne. For det første så krever den genuine dialogen at man er sikker i sitt eget ståsted, men samtidig også villig til å endre det samme ståstedet. For det andre krever dialogen at man åpent strekker seg ut mot den andre, noe som må gjøres av kjærlighet. Til sist kreves det at man klarer å se den andre som en annen enn seg selv (Bunæs, s.33-34, 2014).

2.2.3 Emmanuel Levinas

En som arbeidet videre på Martin Buber sine teorier var den franske filosofen Emmanuel Levinas. Ved å utdype forholdet mellom Jeg-Du tenkningen til Buber, kom Levinas frem til det han betegnet som "vårt møte ansikt til ansikt med den Andre" (Gjerberg, 2008, s.29). Tanken til Levinas var den at mennesket ikke evner å forstå seg selv gjennom å søke i vårt indre, men at vi må møte et annet menneske ansikt til ansikt. Levinas påpeker at det er ut ifra møtet med den andre ansikt til ansikt at vi klarer å tilegne oss nye perspektiver, fordi vi må søke ut av oss selv (Henriksen og Vetlesen, 2006, s.227).

For Levinas skapes dialogen i det han kaller for "The distance of proximity" eller avstandens nærhet (Gjerberg, 2008, s.29). Dialogen er her betinget av at forskjeller og avstanden

mellom "jeg-et" og "du-et" er kjent, og dialogen skapes fordi avstanden erkjennes. Videre erkjenner også Levinas et asymmetrisk forhold mellom "jeg" og "du", men han påpeker også at dialogen kan finne sted på tross av denne asymmetrien, nettopp fordi vi evner å møte den andre ansikt til ansikt (Grung og Leirvik, 2012).

2.3 Ulike forståelser av dialog i norsk kontekst og skole

I dette delkapittelet presenteres det tre ulike måter å forstå dialogbegrepet på. Hos Svare (2006) kan vi se på dialogen som et verktøy for personlig endring, som står i kontrast til monologen og debatten. Dysthe er kanskje en av de som har skrevet mest om dialog som kilde til læring, og i kombinasjon med Lied forklares det utvidede dialogbegrepet og muliggjøringen av dialogiske møter i skolen. Til sist ser vi på hvordan Leirvik (2016) forstår dialog som religionsdialog i form av de to begrepene den nødvendige og den spirituelle dialogen, men også hvordan disse to begrepene kommer til uttrykk i klasserommet.

2.3.1 Helge Svare, den gode samtalen

Den norske idéhistorikeren og filosofen Helge Svare er en av de som har viet mye av sin tid til å utforske dialogen. Ved å bruke filosofisk praksis har Helge Svare gjennom dialog møtt mennesker til samtale om alt fra utfordringer i hverdagen til etiske problemstillinger (Svare, 2006, s.7). I sin forståelse av dialogbegrepet har Svare latt seg inspirere av andre filosofer slik som Buber, Freire, Habermas og Platon (Svare, 2006). Ut ifra disse inspirasjonene deler han samtale inn i *monolog*, *debatt* og *dialog*, som redegjøres for å skape klarhet i forståelsen av samtalen som begrep. I en monolog taler en ikke *med* andre, men *til andre* (Svare, 2006, s.11). De vanligste eksemplene på monologer blir prestens preken til menigheten, politikerens valgtale eller lærerens forelesning for elevene. For holderen av monologen er målet å få den andre til å tenke som en selv gjør. Det blir da ikke en samtale, men rettere en overtale (Svare, 2006, s.12). I debatten blir bildet noe endret, samtidig som målet forblir mye av det samme. Debattanten kommer til andre med et budskap som ønskes formidlet. Målet er å få de andre til å godta det debattanten har på hjertet. For "Debattanten er en kriger, debatten er en slagmark, de andre er fiender, og målet er sier" (Svare, 2006, s.12). I debatten er det de beste argumentene og den dyktigste taleren som oppnår sitt mål.

I kontrast til debatten er ikke dialogen en kamp, men et samarbeidsprosjekt. Samtalen som føres ved en dialog er ifølge Svare preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid mot et felles mål (Svare, 2006, s.7). Deltakerne i dialogen må være villige til å endre sine standpunkter og la seg påvirke av det som blir sagt. Denne usikkerheten som oppstår i en dialog blir også en viktig del av prosessen. Ut ifra dette blir dialogen et verktøy for personlig endring, gjennom at vi blir utfordret på det vi sier og er villig til å endre vårt standpunkt (Svare, 2006, s.33). Målet med dialogen skal være å sammen søke etter et felles mål og være villig til å endre sitt synspunkt og seg selv. Det er av disse grunner at Svare har valgt å kalle dialogen for "den gode samtalen".

2.3.2 Olga Dysthe og Sidsel Lied, det utvidede dialogbegrepet

Dialogen hos Dysthe og Lied kan skilles ut i to perspektiver, den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrepet. Det er hovedsakelig Dysthe som redegjør for de to dialogperspektivene i boken *Dialog, samspel og læring* (2001). Denne redegjørelsen skaper grunnlaget som Lied bygger videre på. I sin artikkel om forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget, har Lied en tydelig religionsdidaktisk innfallsvinkel til de to dialogperspektivene (Lied, 2005). Fremstillingen av den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrepet bygger på redegjørelsen til Dysthe, samtidig som Lied bruker de to perspektivene for å undersøke om dialogiske møter kan finne sted i KRL-faget.

Den klassiske dialogen stammer fra antikken og den sokratiske samtalen. Her var det kun det gode argumentet som skulle seire over det dårlige, hvor målet med dialogen var å komme frem til noe godt eller sant, uten bruk av overtalelse eller makt (Dysthe, 2001, s.13). Idealet for dialogen blir at samtalepartnerne når frem til en felles forståelse. Slik som hos Svare er også likeverdighet blant deltakerne et viktig utgangspunkt i den klassiske dialogen, i tillegg til åpenhet for nye argumenter og viljen til å endre standpunkt (Valle, 2008, s.17).

På den andre siden omfatter det utvidede dialogbegrepet også symbolbasert interaksjon i form av kroppsspråk og handlinger (Dysthe, 2001, s.13). I det utvidede dialogbegrepet inkluderes Mikhail Bakhtins komplekse dialogbegrep, som sier at enhver ytring er dialogisk, enten den er i talt, gestikulert eller skrevet form (Dysthe, 2001, s.14). Det vil altså si at dialogene ikke trenger å være rene muntlige samtaler. Ifølge det utvidede dialogbegrepet

kan dialog forstås som langt mer enn bare gode argumenter, for den omfatter hele dialogen. Videre tar også dialogperspektivet hensyn til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, i form av normer og verdier innenfor den konteksten dialogpartnerne befinner seg i (Valle, 2008, s.18). I tillegg vektlegges forståelsen av at forholdet mellom dialogpartene kan oppleves som asymmetrisk, og ikke nødvendigvis må være likestilt og symmetrisk (Dysthe, 2001, s.14).

De to forståelsene av dialog har ulik vektlegging på relasjonelle og argumenterende aspekter ved dialogen. Ut ifra den klassiske dialogen går det frem at deltakernes personlige ferdigheter og kunnskaper påvirker i hvilken grad de klarer å formulere og ytre gode argumenter. I motsetning til det utvidede dialogbegrepet som ikke legger gode argumenter som eneste grunnlag for en god dialog, men heller å kunne uttrykke forskjellene og leve med motsetningen (Dysthe, 2001, s.14).

Dialogperspektivene er tenkt som et forsøk på å systematisere de ulike forståelsene av dialog, etter hvilke aspekter ved dialogen som vektlegges (Lied, 2005, s.7). Samtidig viser både Dysthe og Lied en preferanse for den dialogiske og sosiokulturelle forståelsen av dialog presentert gjennom det utvidede dialogbegrepet. Det er også ut ifra en sosiokulturell forståelse at Lied forstår forhold mellom lærer og elev i klasserommet. Både læreren og eleven fremstår som autonome subjekter som har den samme menneskeverd, men som har ulike " (...) kognitive, emosjonelle, sosiale og kulturelle erfaringer" (Lied, 2005, s.8). Samtidig poengterer Lied at forholdet mellom læreren og eleven ikke kan være symmetrisk, da læreren er ansvarlig for eleven og samtidig skal hjelpe eleven mot å ta ansvar for egen læring (Lied, 2005, s.8). I konklusjonen av sin artikkel, konstaterer Lied med at dialogiske møter kan finne sted i KRL-faget, på tross av forholdet mellom læreren og eleven, og hun forklarer at:

Det finner sted i et obligatorisk skolefag med en nasjonalt fastsatt læreplan, med felles læremidler i form av autoritative, forkynnende, religiøse fortellinger og tekster, der læreren er autoritet både i lys av rolle, alder og kompetanse, og der elevene er umyndige barn" (Lied, 2005, s.19).

Bakgrunnen for Lied sin konklusjon er at ut i fra det utvidede dialogbegrepet er læreren er i stand til å la dialogiske møter finne sted innenfor en dialogisk ramme, der det gis rom for tenkning, refleksjon og ulike typer respons (Lied, 2005, s.19). Det vil altså si at dialogiske møter også kan finne sted i RE-faget hvor mange av de samme utfordringene finnes, men hvor de fleste elevene er myndige eller nærmer seg myndig alder, og hvor kompetansen hos elevene i teorien skal være høyere enn i grunnskolen.

2.3.3 Oddbjørn Leirvik, religions- og livssynsdialogen

Som professor for inter-religiøse studier ved Det teologiske fakultet ved Universitet i Oslo, har Oddbjørn Leirvik blant annet religionsdialog som en av sine primære forskningsfelt. Han har publisert flere artikler og bøker som omhandler dialog og religions- og livssynsdialog i både samfunnet og i skolen.

I boken *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge* (2016) skildrer Leirvik i hovedsak to former for religions- og livssynsdialog, den *nødvendige* og den *spirituelle* (eller eksistensielle) dialogen. Der den nødvendige dialogen er en offentlig dialog som ofte omhandler religionspolitiske spørsmål i samfunnet, så er den spirituelle dialogen personlig og bygger på en indre motivasjon hos deltakerne (Leirvik, 2016, s.62). En risiko ved den nødvendige dialogen er at temaene og spørsmålene som blir tatt opp, ledes av spesialister og de spesielt interesserte. Spørsmål slik som religionspolitiske og menneskerettslige spørsmål, er altfor viktige til å tas opp av kun de spesielt interesserte, nettopp fordi de gjelder alle i samfunnet, og utføres for samfunnets fordel (Leirvik, 2016, s.62).

På den andre siden utføres den spirituelle dialogen for individets berikelse. I den nære dialogen mellom enkeltpersoner om religioner og livssyn, ligger det en forventning om å kanskje bli litt rikere i møte med andre (Leirvik, 2016, s.70). Det er dette målet som skal drive dialogen, hvorpå det blir viktig å møtes med gjensidig respekt og forståelse. Videre trekker Leirvik frem at den spirituelle dialogen ikke alltid er harmonisk. Den kan også oppleves som smertefull når en opplever å ha svært ulike meninger og trosgrunnlag (Leirvik, 2006, s.62). Som et poeng til denne smertefulle realiseringen trekkes det frem at trossamtaler springer ut av en forventning om at en kan vokse som person gjennom religionsmøter, i form av kunnskap om seg selv og den andre (Leirvik, 2016, s.62).

Religionsmøter hvor den spirituelle dialogen finner sted blir ifølge Leirvik en viktig del av et pluralistisk samfunn (Leirvik, 2016, s.73). Det trengs derfor møteplasser hvor ulike religioner, livssyn og kulturer kan komme sammen og lære av- og om hverandre. Det er særlig skolen som trekkes frem som en slik møteplass, hvor Leirvik skriver at: "Desto viktigere blir det då å ta religionsmøtet på alvor på den arenaen der mesteparten av folket likevel møtest – nemleg i skulen" (Leirvik, 2016, s.73). I undervisningssammenheng blir den nødvendige dialogen relevant ved at de personlige og eksistensielle spørsmålene kan tas opp i klasserommet. Siden klasserommet skal fungere som en miniatyrversjon av samfunnet, kan de samme spørsmålene tas opp og drøftes uten større konsekvenser og reaksjoner. På den måten kan elevene utvikle og forme sin forståelse av hverandre og de ulike religionene og livssynene.

2.4 Oppsummering

De religionsdidaktiske og dialogfilosofiske perspektivene som er presentert i dette kapittelet, vil brukes som utgangspunkt for analysen av datamaterialet og henvises til i drøftingen.

Avhandlingens teoretiske perspektiver tar utgangspunkt i de dialogfilosofiske perspektivene hos Habermas, Buber og Levinas. Hos Habermas er den herredømmefrie samtalen og maktperspektivet interessant i henhold til lærerens posisjon i klasserommet og muligheten for en likestilt dialog blant elevene. Det er Buber og Levinas sin tilnærming til relasjonen mellom mennesker i form av synet på *den andre* som blir et viktig perspektiv.

Videre trekkes også de tre ulike forståelsene av dialog frem som viktige perspektiver i drøftingen. Hos Svaret (2006) ble dialogen presentert som en arbeidsmåte for personlig endring gjennom utvikling av meninger og standpunkter. Når det kommer til det utvidede dialogbegrepet hos Dysthe og Lied legges dialogen frem som kilde til læring. Informantene er slik som Lied også opptatt av hvordan de kan tilrettelegge for dialogiske møter i klasserommet, og det undersøkes hvordan dette kan muliggjøres. Ut ifra den nødvendige og spirituelle dialogen undersøkes muligheten for dialog som holdningsdannende og identitetsutviklende gjennom at personlige og eksistensielle spørsmål drøftes i klasserommet. De ulike perspektivene på dialog kan her deles inn og drøftes opp mot analysen av datamaterialet.

3. Materiale og utvalg. Metode og utfordringer

3.1 Innledning

I dette kapitlet redegjøres det først for mitt valg av forskningsmetode, og de påvirkningene dette har hatt på arbeidet med avhandlingen. Det er en kvalitativ forskningsmetode som er brukt i denne avhandlingen, i form av semi-strukturerte intervjuer og observasjon. Først tar jeg for meg utvalget og presentasjon av informantene. Jeg vil så redegjøre for intervju og observasjon som forskningsmetode slik de er brukt i avhandlingen, hvor det også reflekteres over ulike valg som har påvirket arbeidsprosessen. I enden av kapitlet vil jeg drøfte reliabiliteten og validiteten til empirien og videre gå inn på etiske refleksjoner rundt arbeidsprosessen. Til slutt tar jeg for meg analysetilnærmingen til det empiriske arbeidet.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Valget av forskningsmetode har vært sterkt påvirket av avhandlingens tema og problemstilling. Det har vært min hensikt å undersøke hvordan og hvorfor lærere bruker dialog og samtale i RE-faget, samt hvordan Dialogpilotene forstår dialog og arbeider innenfor skolen. For å undersøke disse sosiale fenomenene har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode i form av intervjuer og observasjon. Videre egner den kvalitative forskningsmetoden seg godt, fordi en personlig tilnærming til informantene og et fleksibelt forskningsdesign gjennom semistrukturerte intervjuer og varierende observasjon virker fordelaktig da jeg kan tilpasse meg informantene og deres respons for å samle inn empiri og data som på best måte kan belyse problemstillingene (Thagaard, 2009, s.17).

Kvalitativ forskningsmetode som tilnærming til empirisk datamateriale er forsøkt definert på ulike måter. En beskrivelse går ut på å definere kvalitativ metode som forskning som tar for seg spørsmålene «hva», «hvorfor» og «hvordan», og som tar for seg tekst, bilder eller lyd i motsetning til kvantitativ metode som tar for seg «hvor mange» i form av tall og grafer (Ritchie, Lewis, Nicholls og Ormston, 2014, s.3). Det kunne vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse på hvor mange lærere som bruker dialog og samtale som arbeidsmåte i sin undervisning og på hvilken måte, gjennom et spørreskjema, men avhandlingens omfang og tidsbegrensing gjør det lite gunstig å gjennomføre.

Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode til forskjell fra en kvantitativ forskningsmetode, vil jeg som «forsker» komme nærmere inn på informanten. Den kvalitative forskningsmetoden tillater en mer subjektiv og personlig tilnærming til informanten, hvor meninger og opplevelser undersøkes og forklares gjennom intervju eller observasjon (Thagaard, 2009). Denne subjektiviteten er her ønskelig i motsetning til objektiviteten og distansens som verdsettes innenfor kvantitativ forskning hvor forskeren gjerne ikke har noen personlig kontakt med informanten (Ritchie et al, 2014, s.36). Med utgangspunkt i avhandlingens problemstillinger var det både ønskelig og mulig å kunne inkludere intervjuer og observasjoner som en del av den kvalitative tilnærmingen til datainnsamlingen. Avhandlingen bygger i all hovedsak på intervjuene og det informantene forteller, men observasjonene blir brukt supplerende for å underbygge og forklare det som kommer frem under intervjuene.

3.3 Datainnsamling

Når det kommer til datainnsamlingen ble det gjort en del refleksjoner rundt hva som var gjennomførbart og hva som ble for vanskelig og tidkrevende. Innsamlingsmetoden kom noe naturlig ut i fra avhandlingens problemstilling, men fortsatt var det flere begrensninger ut i fra hvor mye datamateriale jeg som enkeltperson klarer å effektivt håndtere, samt hvor mye som må til for å kunne arbeide med en analyse av datamateriale. I utgangspunktet ønsket jeg en betydelig størrelse på datamateriale da jeg syntes det var interessant og spennende å få lov til å arbeide med både intervjuer og observasjon. Samtidig satte omfanget og tidsperspektivet på avhandlingen begrensninger i form av hvor stort datamaterialet som reelt kunne inkluderes uten å overskride kravene som avhandlingen må oppfylle.

Det har også skjedd endringer underveis i utarbeidelsen av avhandlingen. Både med tanke på problemstilling, men også hvilket fokus avhandlingen skulle ha. Opprinnelig var det ønskelig å undersøke dialog og samtale i grunnskolen og KRLE-faget, fordi problemstillingen da kunne komme inn på den barnslige dialogen og hvilke konsekvenser dialog med yngre deltakere kan ha. Det at elevene i grunnskolen ikke er myndige og har et annet refleksjonsnivå enn i videregående skole var et spennende perspektiv, men på grunn av

manglende informanter som hadde deltatt på dialogverksteder, samt det at Dialogpilotene hovedsakelig arbeider i videregående skole, måtte jeg endre fokuset til å ta for seg faget Religion og Etikk i den videregående skolen. Dette påvirket også det videre valget av informanter da datainnsamlingen ble noe utsatt for å komme i kontakt med de riktige informantene.

3.3.1 Utvalg av informanter

Prosessen med utvalget av informanter begynte tidlig i arbeidet med avhandlingen da jeg var avhengig av å skape kontakt med Dialogpilotene og deres koordinator. Først og fremst for å komme i kontakt med utdannede dialogpiloter, men også for å komme i kontakt med lærere som har deltatt på dialogverksteder i regi av Dialogpilotene. Det vil altså si at jeg arbeidet mot et hensiktsmessig utvalg. Altså et utvalg som oppfyller forhåndsbestemte kriterier som vil påvirke datainnsamlingen og analysen, slik som at de er lærere som har deltatt på ett eller flere dialogverksteder (Ritchie et al, 2014, s.112). Den opprinnelige kontakten ble opprettet gjennom epost, og koordinatoren var svært hjelpelig med å gi tilgang til de dialogpilotene jeg trengte, samt tillate meg å observere ved dialogverksteder som ble holdt. Koordinatoren handlet her som en portvakt som regulerte hvem og hva jeg fikk tilgang til (Ritchie et al, 2014, s.125). Koordinatoren gjorde det tidlig klart at jeg kun fikk tilgang til ferdig utdannende dialogpiloter og det utelukkende var disse jeg kunne få lov til å intervju og observere, da de var i stand til å gi en fullverdig representasjon av Dialogpilotene, deres arbeidsmåter og metoder.

Når det kom til lærerne ble vi enige om at koordinatoren sendte ut en epost til alle lærere som oppfylte kriteriene om å undervise i religion og etikk på videregående og som hadde deltatt på et eller flere dialogverksteder, hvor de kunne reservere seg mot at jeg kontaktet de med en invitasjon til å stille som informant til intervju. Dette ga i begynnelsen liten respons hvor en lærer viste interesse og en avsto. Men ved en oppfølgingsmail kort tid etter var responsen større og jeg endte opp med et utvalg på fire lærere, hvor det viste seg at alle arbeidet ved samme skole. I utvalget var det viktig for meg å oppnå en viss spredning i henhold til alder, bakgrunn og kjønn så langt det har vært mulig ut i fra de tilgjengelige informantene. Opprinnelig var det ønskelig å ha informanter som arbeidet ved ulike skoler for å oppnå en enda større spredning i utvalget, men ut ifra at jeg ikke forsøker å

generalisere datainnsamlingen var ikke dette avgjørende. Samtidig ble det raskt klart at skolen informantene jobbet på var av betydelig størrelse med et stort antall elever og ansatte, hvor flere av informantene arbeidet ved forskjellige avdelinger, men hadde kjennskap til hverandre.

3.3.2 Presentasjon av informanter

Utvalget består av totalt seks informanter, delt inn i to grupper, lærere og dialogpiloter. Alle informantene er gitt fiktive navn for å anonymisere og forsikre ivaretagelsen av deres personvern. Skolen og eventuelle andre kjennemerker er også anonymisert eller skrevet ut av transkripsjonene fra intervjuene. Utvalget er preget av å være opptatt av dialog og samtale i sitt arbeid og de har alle en tilknytning til Dialogpilotene, enten ved å ha deltatt på dialogverksted, eller ved å være dialogpilot. Lærerne består av fire informanter, tre kvinner og en mann som alle arbeider ved samme videregående skole på Østlandet. Alle lærerne har mastergradutdanning fra ulike universiteter rundt om i Norge og Europa, og et flertall har tatt videre- og etterutdanning. Alle lærerne har kompetanse innenfor religionsfaget og har undervist i RE i mer enn et år. Dialogpilotene består av to kvinnelige informanter som begge er ferdig utdannende dialogpiloter fra UiO, og som har holdt flere dialogverksteder.

Lærere:

Ellen har vært lærer på videregående skole i et par år, men hun har arbeidet som vikar og på barneskole før hun begynte å undervise på videregående.

Ingrid har jobbet på sin nåværende videregående skole i nesten ti år, og har hatt klasser i religion og etikk nesten hvert år siden hun begynte.

Steinar har lang fartstid i skolen og har omfattende kompetanse innen flere fag, i tillegg til at han har jobbet som lærer siden tidlig 2000-tallet.

Agnes har undervist på ulike trinn og fag siden tidlig 2000-tallet, men har de siste fem årene jobbet som lærer i videregående skole.

Dialogpilotene:

Kristin er i midten av tyveårene og har vært dialogpilot i et år og var en del av det første kullet som utdannet seg til å bli dialogpiloter.

Emma er i midten av tyveårene og er nylig utdannet som dialogpilot. Hun var del av det andre kullet som utdannet seg til å bli dialogpiloter.

3.4 Intervju som forskningsmetode

Et kvalitativt intervju blir forklart som en av de beste metodene for å oppnå innsikt i informantens meninger og tanker, hvor intervjueren samtidig har muligheten til å stille oppfølgende og utdypende spørsmål, samt rydde opp i eventuelle uklarheter eller vanskelige formuleringer som skulle dukke opp. Intervjuet er blant annet beskrevet som en samtale med mening, hvor både intervjueren og informanten jobber mot sine respektive mål. For intervjueren blir målet å generere et datamateriale som kan senere analyseres gjennom å stille spørsmål og drive samtalen mot det intervjueren ønsker å undersøke. For informanten sin del blir målet å kunne gi intervjueren innsikt i sine opplevelser og tanker, samt svare så godt som mulig på spørsmålene. Dette er ikke alltid tilfellet, men det burde så langt det er mulig være målet for intervjuet (Ritchie et al, 2014, s.178).

Under intervjuene ble det også gjort lydopptak for å kunne transkribere intervjuet fra tale til tekst. Alle informantene godkjente at det ble gjort lydopptak og var klar over det under intervjuet. Selve opptaket ble gjort på mobiltelefonen da den har et eget program for lydopptak som ble testet i forkant og vurdert som tilstrekkelig for å ta opp lyden med god kvalitet. Selve lydfilene ble lagt over på minnepenn med fiktive navn samme dag for å forhindre tapp av lydfilene og sikre informantens personopplysninger.

Det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre prøveintervjuer, men tidsperspektivet og tilgangen på informantene begrenset muligheten for å få gjennomført ytterligere intervjuer. Spørsmålene gikk derimot gjennom flere redigeringer i samarbeid med veileder, og intervjuguiden ledet til et bredt datamateriale fra informantene.

3.4.1 Intervjuguide, utarbeidelse og bruk

I arbeidet med denne avhandlingen er det brukt en semi-strukturert form for dybdeintervju, noe som vil si at jeg som intervjuer arbeidet ut i fra en intervjuguide bestående av omlag 20 åpne ikke ledende spørsmål som gav informanten muligheten til å reflektere og gi fylldige svar (Thagaard, 2009, s.91). Disse spørsmålene ble utarbeidet på forhånd, men ettersom jeg har intervjuet to forskjellige grupper med informanter, så jeg det nødvendig å utarbeide to ulike intervjuguider. En intervjuguide for lærerne (Se vedlegg 1) og en for Dialogpilotene (Se vedlegg 2). Disse inneholder mange av de samme spørsmålene, men har ulikt fokus fordi informantene tilbyr ulike erfaringer. Begge intervjuguidene begynner med en introduksjon av informanten, for så å gå inn på ulike overordnede temaer. Intervjuguiden til lærerne omhandler spørsmål om klasserommet og skolen, mens intervjuguiden til dialogpilotene omhandler spørsmål om deres forståelse av dialog, samt dialogverkstedene. Bruken av semistrukturerte intervjuer gir også muligheten til å hoppe mellom de ulike temaene og tilpasse spørsmålene etter intervjuerens skjønn og egen løpende vurdering under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s.162). Samtidig har jeg brukt overordnede temaer for å holde en jevn flyt under intervjuene og naturlig bevege spørsmålene fra enkle beskrivelser og inn mot dypere forklaringer og spørsmål som kan være vanskeligere å besvare.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med lærerne ble gjort på samme dag, noe som betød at jeg holdt fire intervjuer på samme dag med et lite opphold mellom intervjuene. Grunnen til dette var praktiske årsaker, da skolen lå et stykke unna, og lærerne var i enden av undervisningsåret og eksamensperioden. Derfor fant vi en dag der alle hadde mulighet og gjennomførte intervjuene fortløpende. Heldigvis ble ikke lengden på intervjuene påvirket av dette, da alle informantene hadde satt av den tiden det tok til å gjennomføre intervjuene. Dette viste seg imidlertid å være personlig krevende for min egen del, da det var mye informasjon å holde styr på. Dette kunne potensielt føre til at jeg ikke fikk med meg alt som ble sagt, eller at jeg ikke klarte å følge opp punkter som burde utdypes, men ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg under gjennomgangen av lydopptaket ikke legge merke til at de to senere intervjuene er av dårligere kvalitet en de to første. Tiden til å reflektere over utfordringer og prestasjoner i etterkant av intervjuene ble noe begrenset som et resultat av tidsrammen mellom

intervjuene, men samtidig førte det til at det ikke var store forandringer i de fire intervjuene med lærerne og at spørsmålene som ble stilt i stor grad var de samme.

Når det kommer til valg av sted for å holde intervjuene så ble alle intervjuene utenom ett, gjennomført i et grupperom uten forstyrrelser fra andre i form av støy eller avbrytelser. Det ene intervjuet med Ingrid ble utført i andre etasje av skolens åpne lærerværelse, noe som kunne ha påvirket lyd kvaliteten på opptaket eller ført til avbrytelser fra andre, men også at informanten var mer påpasselig med hva som ble sagt eller fortalt, men etter å ha gjennomført intervjuet ser det ikke ut til at dette var tilfellet. Lyd kvaliteten på opptaket var omtrentlig like bra som fra de andre intervjuene og jeg fikk inntrykket av at informanten, Ingrid pratet fritt og uhindret. Som intervjuer er det alltid ønskelig å ha fullstendig fokus på informanten som intervjues og det de sier. Det særlig for å kunne stille oppfølgende spørsmål, eller få med seg kroppsspråk og andre visuelle tegn. Samtidig erfarte jeg at korte notater kan hjelpe med å plukke ut viktige ting som blir sagt og som vi kan komme tilbake til under intervjuet. Derfor ble det gjort korte notater under intervjuene og ble skrevet ned som korte ord eller små setninger som ble brukt under intervjuet, eller som ble brukt som påminnelser om viktige ting som burde legges merke til under transkriberingen.

I motsetning til intervjuene av lærerne ble intervjuene med dialogpilotene gjennomført hver for seg med god tid til refleksjon etter intervjuet. Samtidig møtte jeg på utfordringer med en informant som ikke hadde mulighet til å stille til intervju. Heldigvis kom jeg i kontakt med en annen dialogpilot som oppfylte kravene om fullført utdanning og flere gjennomførte dialogverksteder, som ønsket å delta på intervjuet. Begge intervjuene med de to dialogpilotene ble gjennomført på stille møterom med minimal bakgrunnsstøy, slik at lyd kvaliteten på opptakene ble så gode som mulig. Under intervjuet med de to dialogpiloten skrev jeg også ned korte notater på et ark for å få med meg viktige punkter og nyanser ved det som ble sagt for å bruke det i prosessen med transkripsjonene og analysen av datamaterialet.

3.4.3 Transkribering av intervju

Som tidligere nevnt ble det gjort lydopptak under alle intervjuene slik at de kunne transkriberes til tekst, kategoriseres og analyseres. Transkripsjonen av intervjuet med de fire

lærerne ble gjort i de påfølgende dagene etter intervjuet og ble gjort ved å senke farten på lydopptaket og skrive ned det som ble sagt i et tekstbehandlingsprogram på en datamaskin. Når alle intervjuene var ferdig transkribert gikk jeg igjennom en gang til ved å spille av lydfilen og lese gjennom transkripsjonen for å se om det stemte over ens. Der det var avvik ble disse rettet opp. Intervjuet med dialogpilotene ble gjennomført på samme måte, men transkripsjonene ble påbegynt samme dag som intervjuene ble gjennomført og ble fullført i løpet av kort tid.

Under transkripsjonene er det også gjort en rekke valg i henhold til hvor mye av intervjuet som skulle transkriberes, om absolutt alt som sies skal transkriberes eller om noen ting skal utelates. Skal alle pauser, gjentakelser av ord og "eh"-er og lignende inkluderes. Og hvordan skulle jeg takle dialekter, sosiolekter og fremmedord som er hentet fra engelsk eller andre språk. Først og fremst valgte jeg å transkribere så mye som mulig av det som ble sagt under intervjuene, slik det ble sagt. Det jeg har unnlatt å transkribere er der informanten forteller om noe personlig som ikke relaterer seg til tema, problemstillingen eller spørsmålene som ble stilt eller hendelser som andre har vært involvert i og som kan motvirke anonymiseringen eller som ikke relaterer seg til avhandlingen. Noen av informantene har også tydelige sosiolekter og bruk av fremmedord som er blitt endret eller oversatt for å opprettholde en korrekt skriftlig form. Steder der informanten tenker, har lange pauser eller bruker ord som "eh" og lignende, er markert med (tenker) eller (...) for å vise hva det er som skjer under intervjuet. Samtidig, slik som (Kvale & Brinkmann, 2015) påpeker, har jeg som forsker et tydelig ansvar om å være bevisst det ansvaret jeg har på å endre og manipulere det som er blitt sagt under intervjuet og har så langt det er mulig forsøkt å holde meg tro til det informanten har sagt.

3.5 Observasjon som forskningsmetode

Observasjon brukes i stor grad for å oppnå innsikt i interaksjoner, prosesser eller oppførsel som går forbi det som lett forklares med ord (Ritchie et al, 2014, s.245). Denne formen for datainnsamling kan blant annet brukes for å bli kjent med en sosial setting, eller studere handlinger og samhandlinger blant mennesker i en kontekst. I denne avhandlingen brukes observasjon som en komplementerende forskningsmetode til intervju for å studere hvordan

Dialogpilotene arbeider under dialogverkstedene og for å skape forståelse rundt det som blir beskrevet under intervjuene med dialogpilotene og lærerne.

I forkant av observasjonen måtte det tas stilling til om jeg skulle være deltaker eller observatør under dialogverkstedene, men også eventuelt hvor deltakende eller passiv jeg skulle være (Ritchie et al, 2014, s.246). Disse to ytterkantene av deltaker og observatør bringer med seg både fordeler og ulemper, hvor mitt nærvær som observatør kan påvirke informantene og hvordan de oppfører seg under observasjonen, men samtidig kan jeg få innsikt i andre hendelser som kanskje ikke legges merke til ved å bare være observatør (Thagaard, 2009, s.65). Deltakende observasjon kan også videre deles inn i to undergrupper, men for denne avhandlingen er det den første som er mest relevant, da jeg ønsket å påvirke dialogverkstedet og informantene så lite som mulig. Den ene undergruppen er passiv deltakende observasjon, hvor observatøren deltar på lik linje med informantene, men at tilstedeværelsen ikke skal påvirke informantene, så langt det er mulig (Larsen, 2007, s.89). Den andre undergruppen er aktivt deltakende observasjon, hvor observatøren deltar og påvirker informantene for å skape reaksjoner og observere informantene i bestemte situasjoner (Larsen, 2007, s.89).

Spørsmålet om observasjonen skulle være skjult eller åpen var noe som ikke ble et alternativ under observasjonen. Først og fremst fordi det kan fremstå uetisk å observere informanter uten deres samtykke og viten. Samtidig var det ønskelig å opprette personlig kontakt med dialogpilotene som jeg skulle observere fordi det ga meg muligheten til å stille spørsmål og påvirke måten jeg ønsket å observere dialogverksted. I tillegg måtte jeg innhente informert samtykke fra deltakerne på dialogverkstedet. Derfor var det ønskelig å introdusere meg selv og prosjektet ved begynnelsen av dialogverkstedene, samt ha så mye åpenhet som mulig under begge observasjonene.

3.5.1 Observasjon- gjennomføring og utfordringer

Det ble gjennomført to observasjoner av ulike dialogverksteder med et lengre mellomrom, hvor ulike dialogpiloter holdt dialogverkstedet. Her brukte jeg både passiv og deltakende observasjon. Den første observasjonen ble holdt på et dialogverksted for ungdommer i regi av Oslo bispedømme, mens den andre observasjonen ble gjennomført under et

dialogverksted i en klasse ved en videregående skole i Oslo. Fokuset under begge observasjonene var å se hvordan dialogpilotene arbeidet under dialogverkstedet, hvilke øvelser de gjorde, hvilke beskjeder eller regler de ga til deltakerne, men også hvordan de samhandlet med deltakerne under dialogverkstedet.

Under den første observasjonen av dialogverkstedet hos arrangementet til Oslo bispedømme fikk jeg lov til å være med på planlegging av dialogverkstedet en uke i forkant av observasjonen. Dette tilbød meg en mulighet for å bli litt kjent med de to informantene jeg observerte og å stille spørsmål og prate uformelt om deres forventinger og begrunnelser for hvordan de strukturerte dialogverkstedet. Vi pratet også om min rolle og hva som kunne være best i henhold til observasjonen. Vi kom frem til at det kunne være gunstig å bruke en passiv deltakende observasjon, siden gruppen som deltok på dialogverkstedet besto av ungdom som ikke nødvendigvis kjente hverandre fra før og ikke hadde noen gruppedynamikk som jeg kunne påvirke. Samtidig var det et sprik i alder fra 15-25 år blant deltakerne, noe som betød at jeg som henholdsvis jevnaldrende ikke ville stikke meg ut noe særlig i tillegg til at de var en henholdsvis stor gruppe på omlag 35 deltakere. Å være passivt deltakende i denne sammenhengen betød at jeg deltok på øvelsene som ble utført og fulgte opplegget til dialogpilotene som holdt verkstedet, men at jeg ikke sa noe mer enn absolutt nødvendig, og jeg holdt meg passiv i forhold til de andre deltakerne. Samtidig ga dette meg muligheten til å bevege meg rundt i rommet og observere dialogpilotene uten å være hindret av å stå på utsiden av det som skjedde under verkstedet.

Under den første observasjonene hadde jeg ikke mulighet til å skrive feltnotater da jeg måtte bevege meg rundt i rommet og være deltakende, så det å skrive ned feltnotater ville vært lite gunstig. Av den grunn tok jeg i bruk mentale notater, som i dette tilfellet betyr at jeg merket meg ting som var viktige og i etterkant av observasjonen skrev ned et referat av hva jeg hadde observert, samt mine egne refleksjoner. Det betyr at jeg ikke har fått med meg alt det som ble observert, og at overgangen fra observasjon til tekst betyr at det har vært et tap av detaljer som ikke er kommet frem (Tjora, 2011, s145-146).

Under den andre observasjonen på en videregående skole valgte jeg derimot en rent observerende rolle for å påvirke dialogverkstedet minst mulig, men også for å ikke påvirke

gruppedynamikken blant informantene da dialogverkstedet foregikk i en klasse med tydelig relasjoner til hverandre. Dette begrenset meg noe i henhold til hvor fritt jeg beveget meg i rommet for å observere dialogverkstedet. Samtidig foregikk dialogverkstedet i et klasserom hvor deltakerne satt på stoler i en ring, eller beveget seg rundt om i rommet under de ulike øvelsene. I forkant av dialogverkstedet valgte jeg meg ut en plass som ga meg mest mulig oversikt over rommet uten av at jeg var i veien for deltakerne eller dialogpilotene. Larsen (2012, s.90) beskriver dette som en tilstedeværende observatør, og forklarer det som at observatøren i minst mulig grad deltar i samhandlingen mellom informantene, men gjør sin rolle helt åpen og tydelig. Under dialogverkstedet virket det som om de fleste deltakerne glemte litt at jeg var der og fokuserte på dialogpilotene eller hverandre.

Siden jeg var tilstedeværende observatør hadde jeg ved denne observasjonen muligheten til å ta korte feltnotater for å markere hendelser eller uttalelser. Måten dialogpilotene ordla seg på, samt hvilke øvelser og hvordan deltakerne responderte på de øvelsene ble raskt skrevet ned samtidig som jeg observerte.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet går ut på å undersøke påliteligheten og gyldigheten i den kvalitative forskningen som er utført, samt hvorvidt funnene som presenteres er gjort på en pålitelig måte og i hvilken grad de er gyldige, gjerne i form av etterprøvbarehet eller undersøkelse av metodene brukt. Reliabilitet i denne avhandlingen handler i stor grad om analyseringen av datamateriale og om problemstillingene speiler de resultatene som presenteres i analysen og drøftingen av datamaterialet (Thagaard, 2009, s.190). Validiteten handler i dette tilfellet om avhandlingen undersøker det den skal undersøke. Det handler om å reflektere over i hvilken grad avhandlingens metoder er egnet og brukt til å undersøke det de er ment til å si noe om (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276).

Fra begynnelsen av, har generalisering og representativitet imidlertid ikke vært et formål med datainnsamlingen. Derimot har formålet vært å undersøke hvordan et utvalg lærere bruker og forstår dialog og samtale innenfor RE-faget, samt hvordan Dialogpilotene sitt arbeid korresponderer med skolens målsetting og læreplanene. Ut ifra dette kan jeg si noe

om mitt utvalg av informanter og mitt datamateriale, men det vil være generalisere på bakgrunn av dette.

3.6.1 Ethiske vurderinger

Vurderingene som omhandler det forskningsetiske ved avhandlingen er utført etter beste evne. Bevaring av informantenes personvern, samt tanker, meninger og hendelser fra egne liv er så langt det er mulig forsøkt bevart. I tråd med dette er også forskningsprosjektet godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Et informert samtykke har vært et sentralt fokus under arbeidet med innsamlingen av datamaterialet, både for intervjuene og observasjonene. Den første kontakten med lærerne ble gjort ved å sende en invitasjon til intervju (Se vedlegg 3) gjennom epost hvor jeg presenterte meg selv, avhandlingen, hva det var jeg var ute etter og hvorfor de var kontaktet. Videre var det også viktig for meg å understreke at deres anonymitet og personvern var svært viktig for meg, og at alle personopplysninger ville bli anonymisert. Informantenes frivillighet var også understreket og de ble opplyst om at de når som helst hadde muligheten til å trekke seg skulle de ønske det. Dialogpilotene som stilte som informanter ble kontaktet på en litt mer direkte måte, da jeg møtte informantene ved observasjonene av de to dialogverkstedene. Der fortalte jeg litt om avhandlingen og hva det var jeg skrev om. Jeg spurte også om de kunne tenke seg å bli intervjuet og sendte de da en invitasjon til intervju (Se vedlegg 4), noe de samtykket til. Under datainnsamlingen var det også viktig å bevare informantens anonymitet, i form av at før vi begynte intervjuene fikk informanten lov til å lese gjennom invitasjonen til intervjuet en gang til og om de var enige ble de spurt om å underskrive en samtykke-erklæring om at utdrag fra det som ble sagt under intervjuet kunne siteres og analyseres i avhandling, samt at informasjonen gitt var forstått og at deltakelse skjedde på et frivillig grunnlag.

3.7 Analysetilnærming

Tilnærmingen til analysen kan gjøres på mange ulike måter, men målet er uansett å skape forståelse rundt det datamaterialet som er opparbeidet. På bakgrunn av mitt datamateriale er det særlig innholdet i det som har kommet frem under intervjuene og observasjonene som har påvirket hvordan jeg ønsket å analysere datamaterialet. Det er derfor tatt i bruk en

innholdsanalyse, hvor det er hva som er blitt sagt som er av interesse og som danner rammen for analysen. Det betyr ikke at forholdene rundt samtalen ikke er av interesse, men det vil gå inn på det som Thagaard (2009) defineres som diskursanalyse og som tar for seg måten informantene ordlegger seg på for å skape mening, noe jeg ikke ønsker å bruke i analysen av datamaterialet, da er innholdet i materialet som er av størst interesse.

Meningsanalyse eller innholdsanalyse forklares som en analysetilnærming hvor hensikten er å undersøke fellestrekk, mønstre eller forskjeller i det som kommer frem under intervjuet (Thagaard, 2009, s.147). En meningsanalyse kan deles opp i en rekke hovedpunkter som beskriver prosessen med analysen. Først og fremst samles det inn data som gjøres om til tekst. Dette ble gjort gjennom dybdeintervjuer og observasjon. Videre må denne teksten kategoriseres og deles opp innenfor ulike båser. Disse båsene kan baseres på temaer eller spørsmål som ble stilt under intervjuene. Når datamaterialet er sortert innenfor kategoriene kan det undersøkes for å identifisere mønstre eller prosesser som kan virke meningsfulle for analysen og videre drøfting. Disse mønstrene settes så opp mot eksisterende forskning og teorier innenfor området som undersøkes og de vurderes så opp mot hverandre (Larsen, 2012, s.98)

Analysen av datamaterialet skal ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ligge et sted mellom den fortellingen som informantene gir og den endelige historien som presenteres av forskeren. Kvale og Brinkmann (2015, s.219) går videre til å forklare at å analysere noe betyr å stykke det opp i biter eller elementer for å gjøre det oversiktlig. Dette åpner også muligheten for at noen av den meningen som informanten presenterer blir borte eller forvrenges om det tas ut av kontekst. Thagaard (2009) presiserer at det derfor er viktig at analysen fokuserer på å skape sammenheng mellom oppstykkningen av materialet.

I min analysetilnærming har jeg delt opp datainnsamling i fem hovedkategorier, som videre er delt opp i mindre kategorier for å gjøre datamaterialet håndterbart. Måten kategoriseringen ble gjennomført på var ved å fargekode de ulike kategoriene og så markere og dele opp datamaterialet slik at jeg satt igjen med et sortert datamateriale som kunne analyseres.

4. Presentasjon av funn og tendenser

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal det empiriske datamaterialet for denne avhandlingen presenteres. Datamaterialet består som tidligere nevnt av fire intervjuer med lærere som underviser i RE-faget, samt to intervjuer med to dialogpiloter og to observasjoner av to ulike dialogverksteder. Datamaterialet er blitt organisert og sortert inn i kategorier for å gjøre det mer oversiktlig og skape et system som kan analyseres. Kategoriene er laget for å besvare forskningsspørsmålet for avhandlingen som ble presentert i innledningskapitlet.

Med utgangspunkt i de to problemstillingene og datamaterialet arbeider jeg ut ifra de følgende kategoriene: forståelse og bruk av dialog, dialogen om religioner og livssyn, eleven som livssynsrepresentant, arbeid med holdninger og identitetsutvikling, og dialogpilotene og dialogverkstedet. Disse kategoriene danner rammene for analysen av datamaterialet.

Som nevnt i kapittel 3 består informantene av seks personer; fire lærere, Ellen, Ingrid, Steinar og Agnes. Samt to dialogpiloter, Kristin og Emma. I tillegg er det gjort to ulike observasjoner av de to dialogpilotene. Det er de fire lærerne som danner grunnlaget for store deler av analysen, da det er de som har kompetansen og innsikten til å besvare spørsmålene som er blitt stilt om deres tanker og opplevelser knyttet opp mot undervisningen i RE-faget. Der observasjonene og intervjuene med de to dialogpilotene kan belyse, supplere eller utfordre det lærerne sier trekkes de inn til deliberasjon.

4.2 Forståelse av dialog i RE-faget

I dette delkapitlet settes fokuset på forståelsen av dialogbegrepet hos informantene. Jeg undersøker først informantenes oppfatning av forholdet mellom dialog og samtale som begreper og arbeidsmetoder. Videre undersøkes forståelsen av religions- og livssynsdialog hos informantene og hvorvidt elevene kan forstås som livssynsrepresentanter i klasserommet, som en kilde til innsidekunnskap og nye perspektiver.

4.2.1 Forholdet mellom dialog og samtale

I begynnelsen av alle intervjuene ble informantene spurt om hvordan de forstår begrepet dialog. Forståelsen av dialog hos de seks informantene kan presenteres som sprikende, men også komplimenterende. Noen har en tydelig definisjon på begrepet og hvordan det skal brukes, i tillegg til at de tydelig skiller mellom dialog og samtale som to forskjellige begreper. Samtidig mener andre at de to begrepene er mer flytende og overlapper i hverandre. Innledningsvis ble det lagt frem at det var et skille mellom dialog og samtale, hvor dialogen hadde ulike føringer, slik som åpenhet, evnen til å lytte og viljen til å endre mening (Dysthe, 2001, s13).

Steinar er en av informantene som særlig legger til grunn åpenhet og en åpen holdning som fundamentet for sin forståelse av dialogbegrepet. Samtidig bærer definisjonen til Steinar preg av et ønske om at deltakerne i dialogen skal lære og ha et utbytte av å føre dialog. Steinar påpeker at "du først og fremst er opptatt av å lære" og at de andre som er med i dialogen "(...) kan ha noe å lære deg". For Steinar er altså det gjensidige læringsperspektivet et viktig premiss for dialogen. Når Steinar blir spurt om å forklare hvordan han forstår begrepet forteller han at:

Og en dialog er for meg en samtale hvor man i utgangspunktet har en åpen holdning, eller en åpen kommunikasjon da, hvor du først og fremst er opptatt av å lære. Du er nysgjerrig og du låser deg ikke til det som du tror er riktig, men du er grunnleggende interessert i å høre hva andre tenker fordi du ideelt sett tror at de kan ha noe å lære deg og de kan ha et perspektiv som du ikke har tenkt over (Steinar).

I likhet med Steinar legger også Ellen vekt på at i dialogen er det viktig at deltakerne kommer sammen med et felles ønske om å oppnå noe positivt og utforske hverandres tanker og meninger. Ellen forteller at:

For jeg tenker at dialog med denne liksom grunntanken om at jeg syntes det er noe som er skummelt hos deg, eller noe jeg ikke veit hva er, så blir den dialogen litt vanskelig. Vi kan godt få til en samtale, men en dialog hvor både du og jeg sitter og er like, da trenger vi kunnskap om hverandre (Ellen).

Ellen reflekterer over at hun er preget av sine studier og bemerker særlig Oddbjørn Leirvik som en stor innflytelse på hennes dialogforståelse. For Ellen er trygghet og respekt mellom deltakerne helt essensielt for at de skal få til en dialog. Hun legger også til at det å gå inn i dialogen som "likeverdige samtalepartnere" (Ellen), hvor ingen står over eller under hverandre er et premiss for denne tryggheten som skal være en del av dialogen.

I motsetning til Steinar og Ellen, så har Ingrid et noe mer udefinert forhold til dialogen og samtalen. Ingrid forteller at hun har en vid begrepsforståelse av dialog og samtale. Hun utdyper dette videre med å fortelle at "Det med at dialog blir det motsatte av monolog og at man er i samtale" (Ingrid). For Ingrid blir dialogen en samtale med et faglig fokus og en tydeligere struktur. Hun forklarer at hun forsøker å aktivt bruke dialog i undervisningen, og bemerker at "denne monologen er litt tråkig" (Ingrid).

Naturlig nok er det kanskje de to dialogpilotene som har brukt mest tid på dialogbegrepet, selv om Kristin reflekterer over at studie til å bli en dialogpilot ikke har endret hennes oppfatningen av begrepet, men heller "(...) måten jeg driver dialog på" (Kristin). Når hun blir spurt om hvordan hun forstår dialogbegrepet svarer Kristin at "Jeg forstår dialog som en samtale som tar utgangspunkt i en selv, hvor man både er opptatt av likheter og ulikheter hvor det ikke er et mål å bli enige, men at det er en risiko å bli forandret". Videre legger Kristin til at målet for dialogen burde være å komme nærmere hverandre, gjennom å våge å bli kjent med nye personer eller nye sider ved en person.

Emma på sin side har jobbet for å utvikle sin forståelse gjennom fagstoffet og de ulike dialogfilosofiene hun ble introdusert for gjennom studiet. Samtidig nevner Emma at "slik som dialog står i en del av pensumtekstene våre har det gått litt inflasjon i", hun forteller at de lærer om så utrolig mange forskjellige måter å forstå dialog på at det til tider er vanskelig å holde styr på definisjonene selv om de har mange av de samme fellestrekkene, slik som likestilling og åpenhet.

I likhet med Kristin påpeker Emma at "vi (dialogpilotene) lærer jo at målet ikke nødvendigvis er å bli enig", samtidig som hun legger til at dialogen for henne først og fremst handler om å prøve å forstå den andre, men at den samtidig handler om så mye mer. Emma forklarer at:

Så forstår jeg dialog som en vinn-vinn situasjon (...) debatt handler mye om å vinne over den andre, og være flinkere eller slå ned argumentene til den andre, men dialogen handler om at begge skal vinne og dialog handler for meg om at man må utfordre, virkelig utfordre egne standpunkter og være villig til å bli bevegde, eller være villig til å endre oppfatning og det tror jeg er vanskeligere enn man tror (Emma).

I sin forståelse legger Emma her frem at evnen til å endre standpunkt og utvikle sin egen mening står som en viktig del av dialogen. Hun reflekterer over hvor vanskelig det kan være å skulle stille seg åpen til det man hører og samtidig være villig til å endre mening. Videre forteller hun også, at det "kan være ukomfortabelt å lytte til noen som mener noe annet enn deg selv" (Emma). Hun mener også at dialogen kan utfolde seg gjennom aktiv lytting og det å prøve å forstå hvor meningene kommer fra og ikke bare kaste tilbake sine egne meninger.

Majoriteten av informantene, både lærerne og dialogpilotene bemerket at skillet mellom dialog og samtale ikke alltid oppleves som like tydelig og at begrepene ofte kan brukes om hverandre. Hos de fire lærerne ble uttrykk som åpenhet i samtalen gjentatt som et viktig premiss for en god dialog. Men hos de to dialogpilotene var det et viktig poeng at deltakerne i dialogen ikke nødvendigvis måtte komme til enighet, men at prosessen var et viktig aspekt. Samtidig svarte alle de seks informantene at det var et skille mellom dialog og samtale, hvor flere av informantene la frem at dialogen forstås som en samtale med tydeligere føringer, hvor trygghet og åpenhet er viktige premisser for dialogen.

4.2.2 Forståelse av religions- og livssynsdialog

Begrepet religions- og livssynsdialog som en form for dialog forekommer ikke direkte i læreplanen for RE-faget, men brukes i dialogfilosofien og i Dialogpilotene sitt materiale. Samtidig går det frem fra formålet i læreplanen for RE-faget at "religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Videre står det også at

"opplæringen i faget skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger." (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Under kompetansemålene om religionskunnskap og religionskritikk i RE-faget, ligger det også en forventning om at elevene skal lære om flere ulike religioner og livssyn, samt både undersøke og drøfte ulike faktorer som knyttes mot kunnskapen og kritikken rettet mot de ulike religionene og livssynene. Det står at elevene skal "drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.6). En måte å møte dette kompetansemålet på er gjennom å bruke religions- og livssynsdialogen som en arbeidsmåte i undervisningen.

Hos de fire lærerne bærer forståelsen av religions- og livssynsdialogen store likheter. De er alle enige om at denne formen for dialog har et mer personlig preg og at den angår religiøse eller livssynsmessige emner. Samtidig reflekterer blant annet Steinar over at det i det store og hele ikke er så mye forskjell mellom dialogen og religions- og livssynsdialogen. Han sier at "det blir det samme som jeg sa i sta om dette med åpenhet, at man skal være nysgjerrig og respektfull" (Steinar). En ting som Steinar påpeker at blir viktigere i religions- og livssynsdialogen er at man ikke skal være redd for å spørre, og at "(...) den andre dialogpartneren merker at du er nysgjerrig på ordentlig". Det blir et viktig punkt at deltakerne i dialogen anerkjenner at det er ting de ikke vet om de andre deltakerne og søker etter å få vite mer.

Ellen på sin side ser på religions- og livssynsdialogen som et verktøy innen RE-faget for å utforske innen- og utenfra perspektiver ved ulike religioner og livssyn. Hun forteller at:

Som en slik grunnleggende base oppi alt dette fagstoffet i boka, så pleier jeg å tegne tre sirkler som overlapper hverandre. Hvor vi snakker om en sirkel som handler om religion, det som vi kan lese om i boka. En annen sirkel handler om kultur, altså hvordan denne religion viser seg. Og den tredje sirkelen er personen. Personen som står i denne kulturen og denne religionen (Ellen).

Et viktig poeng hos Ellen er at gjennom religions- og livssynsdialogen så kan generalisering og fordommer brytes ned. Hun forteller at disse tre sirklene hun presenterer for elevene skal virke "sånn at de skal skjønne at de ikke bare kan ta og overføre direkte den kunnskapen (som står i boka) for det blir også en måte å sette folk i bås på" (Ellen).

Steinar forteller at i sin egen undervisning så bruker han en form for religionsdialog hvor han prøver å fasilitere religions- og kulturmøter med representanter med forskjellige syn, både i og utenfor klasserommet. Han ønsker det skal være en mulighet "hvor elevene kan stille spørsmål og være undrende. Og det opplever jeg at de i utgangspunktet er veldig gode på når de møter folk" (Steinar).

I motsetning til Steinar og Ellen som gjerne bruker religions- og livssynsdialog, så går det frem at både Agnes og Ingrid er forsiktige med å bruke religions- og livssynsdialog i sin undervisning. For Agnes begrunnes dette i at hun ikke alltid vet hvilke religioner eller livssyn elevene i klassen tilhører, og at det kan føre til situasjoner hvor elevene føler seg støtt eller utilpass. På sin side har Ingrid en mer objektiv tilnærming til religions- og livssynsdialogen. Hun forteller at:

Det vi bruker mye da er jo å altså sammenligne, og heller ha dialog om sammenligningen, hvordan an på en måte kan sette seg inn i den ene, sette seg inn i den andre, og det kan være innad i religionene, kanskje ulike retninger, kanskje en får i oppgave om å sette seg ekstra inn i det ene, ekstra inn i det andre (Ingrid).

I likhet med Agnes, så er Ingrid bevisst at hun ikke vet hvilke religioner eller livssyn elevene tilhører, og for henne blir den konstruerte religions- og livssynsdialogen en gylden middelvei som hun bruker i klasserommet.

På Dialogpilotene sin egen hjemmeside står det blant annet at deres mål i all hovedsak er å utvikle tros- og livssynsdialog hos ungdom. Dette forstås som en annen formulering av religions- og livssynsdialogen slik den har vært presentert så langt. Dialogpilotene poengterer at de jobber for å "fremme tros- og livssyndialog og dialogisk metode"

(Dialogpilotene, 2018), noe som gjenspeiles i svarene fra de to informantene når de får spørsmål knyttet opp mot religions- og livssynsdialogen. Kristin forteller at:

Jeg tenker at det er to viktige mål med religionsdialogen. Det ene er på en måte det samfunnsmessige, jeg tenker at det er viktig å drive med dialog for å bygge ned fordommer og at vi skal kunne leve sammen i en mangfoldig by og i en mangfoldig skole. Men så er det også det eksistensielle ved det, at jeg personlig som religiøs får mye ut av å møte en annen religiøs person. Så jeg tenker at religions- og livssynsdialog har begge de dimensjonene med seg (Kristin).

I religions- og livssynsdialogen påpeker Kristin at det blir viktig å skille mellom "hva som er egen religiøs oppfatning og hva som er religionens dogmatikk". Religion er for mange et svært personlig tema, og Kristin påpeker også at i skolen kan det virke som om elever "er redd for å snakke om religion og at religion blir en sånn privat ting. Men at gjennom dialogprosjekter og en mangfoldig skolehverdag kan det bli lettere å prate om sånt" (Kristin).

På sin side, forteller Emma at hun ikke har lagt så mye tanke inn i religions- og livssynsdialogen, og bemerker at før hun ble dialogpilot så forsto hun begrepet som noe som skjedde "på topp mellom tros- og livssynsaktører, hvor de representerer sine egne tros- og livssyn". Dette står i likhet med det store bildet som Ingrid fortalte om tidligere. Etter å ha utdannet seg som dialogpiloter har forståelsen av religions- og livssynsdialogen hos Emma forandret seg. Nå ser hun på religions- og livssynsdialogen som at "tema er forskjellige mennesker og det har ikke noe å si hvem de er, men at man skal snakke om tro og livssyn for å puste liv i den samtalen" (Emma).

De fire lærerne viser at de har et bevisst forhold til religions- og livssynsdialogen på tross av at den ikke forekommer direkte i læreplanen for RE-faget. Hos samtlige av informantene går det frem at religions- og livssynsdialogen har et tydelig personlig preg og at det derfor krever refleksjon og varsomhet rundt bruken av denne formen for dialog i klasserommet. Det er også en varierende grad av hvordan lærerne bruker religions- og livssynsdialog i RE-faget.

4.2.3 Eleven som livssynsrepresentant i klasserommet

Mens det forrige delkapittelet tok for seg informantenes forståelse av religions- og livssynsdialog, så går dette delkapittelet inn på hvordan informantene ser på eleven i klasserommet. Spørsmålet reises om hvorvidt eleven kan fremstå som livssynsrepresentant i klasserommet, og om det er ønskelig at eleven inntar en slik posisjon.

De fire lærerne forklarer at de arbeider aktivt for å vise både innsidekunnskap og utsidekunnskap om de ulike religionene og livssynene som presenteres i RE-faget. Når det da ble snakk om innsidekunnskap ble også informantene stilt spørsmål om de kan bruke elever for å oppnå en slik innsidekunnskap. Samtlige av lærerne stilte seg positive til å bruke eleven som religions- og livssynsrepresentanter i klasserommet. Da jeg stilte spørsmålet "Hva tenker du om å stille spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter i klasserommet?", svarte lærerne henholdsvis "Ja, jeg inviterer til det faktisk" (Steinar), "ja, ikke i år, men før har jeg gjort dette" (Ellen), "Ja, jeg tenker man kan det" (Ingrid), og "Jeg bruker ikke elevene som livssynsrepresentanter i klassen" (Agnes). Ut i fra utsagnene er det tydelig at lærerne har tatt et standpunkt på hvordan de ønsker å stille spørsmål til elevene, i henhold til det å være representanter for eget tro og livssyn. Samtidig er det flere nyanser i svarene de ga.

Ingrid fremstår som den som kanskje er tydeligst på at hun gjerne stiller spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter. Hun legger til at det ikke gjøres helt uten videre, men at om de er tydelige på eget ståsted og ønsker å dele, så bruker hun gjerne de ressursene hun har i klasserommet. Ingrid forklarer at "jeg tror det skjer automatisk hvis de er tydelig selv", hun bemerker at hun også har hatt flere elever som prøver å skjule sitt eget ståsted og at "det er noen som ønsker å være det (tydelige), også er det noen som ønsker å være litt mer usynlig" (Ingrid). Lærerens skjønn og vurdering av eleven blir viktige egenskaper for Ingrid om hun skal avgjøre om hun kan stille spørsmål til eleven som livssynsrepresentant. Ingrid legger til at hun har hatt flere elever som ikke ønsker å prate om personlige ting, og da må hun som lærer respektere elevens ønsker.

I likhet med det Ingrid sier ovenfor, så forteller Ellen at hun gjerne kan stille spørsmål til eleven som livssynsrepresentant, men at dette er ikke gjort uten omtanke. Ellen bemerker at, "da skal du ha en elev som er ganske så trygg på seg selv". Hun begrunner dette i at

klasserommet og skolen skal oppleves som et trygt sted. Det er viktig at eleven får lov til å ytre meningene sine, og Ellen ønsker at "de får et nyansert blikk på sine egne tanker og meninger", noe hun gjør gjennom å sparre meninger med elevene og utfordre de på deres påstander. I tillegg bemerker hun at som elev så kan man bli veldig synlig og sårbar når det deles ting av en personlig natur slik som religion eller tro. Samtidig forteller Ellen at:

Den stemningen i klasserommet og den stemninga som skapes. Da får jeg litt sånn troa på menneskehetene når jeg ser hvordan elevene interagerer med hverandre da. Den respekten de gir hverandre. Så jeg åpner for det hvert år. Liksom hvis det er noen som ønsker å vise, eller dele, eller som vet noe mer om noe, så er ikke dette en setting hvor jeg som lærer skal stå og øse ut, så hvis dere vet noe, så er det kjempespennende, så kom igjen, da kan vi snakke om det. Om du vil vise noe, så vis det! Hadde en gang en elev som hadde med seg bønneteppe og koranene, og det var helt fantastisk. Etter det ble også stemninga i klasserommet en helt annen, nettopp fordi de fikk et nytt bilde på det jeg hadde sagt om at det kan sitte noen her (Ellen).

Sitatet forteller mye om hvordan Ellen ønsker at elevene skal dele av seg selv i klasserommet, selv om hun også bemerker at realiteten ofte er en annen, og at hun aldri kan kreve noe slikt av elevene. I klasserommet skal det ikke føles noen tvang om å dele av seg selv, men hun åpner for muligheten og bruker det som et læringsmoment for sine elever, skulle de ønske å dele av seg selv.

I likhet med Ellen, så inviterer også Steinar til at elevene skal dele av sine personlige erfaringer rundt religion, og forteller om en øvelse han gjerne begynner RE-faget med. Øvelsen går ut på å svare på en rekke presise spørsmål, så blir du fortalt i hvilken grad du er troende, agnostisk eller ateistisk. Han bemerker at dette ikke er en nøyaktig vitenskap, men at "nå gjør vi det her for å bevisstgjøre hvor vi kommer fra i møte med det faget her" (Steinar). Når han forklarer øvelsen, så legger han også til at:

Også har dere lov til å stille hverandre spørsmål om det, (...) men dere skal ikke være tvunget til å si noe, og dere skal heller ikke være tvunget til å forsvare det dere står for hvis dere synes det er for mye, eller ikke er klar for det. Og det er et krav at dere

møter hverandre med åpenhet og nysgjerrighet. Så det har jeg gjort på begynnelsen av året (Steinar).

Et viktig punkt i sitatet til Steinar er at han er tydelig på at elevene ikke skal måtte forsvare, eller representere de synspunktene de har åpent i klassen. Steinar forklarer at "hver elev er jo en individuell person og ikke en talsperson for en religion eller et ståsted, så jeg er bevisst på det selv og sier det også til klassen" (Steinar).

I motsetning til de tre andre lærerne, så ønsker ikke Agnes å stille spørsmål til sine elever som livssynsrepresentanter. Hun legger til grunn at hun ikke alltid vet hvilke religioner og livssyn elevene identifiserer seg med, og at dette blir en privat ting. Agnes legger til at det da kan bli vanskelig for elevene "hvis jeg forteller dem om deres religion, også vil de kanskje ikke gjenkjenne den, den vil kanskje virke fremmed". Hun bemerker at slik vil det ofte oppleves når en lærer skal komme og "(...) fortelle akademisk om at dette er den og de religionene" (Agnes). Det er også et viktig poeng i det Agnes forteller at om noen ønsker å dele noe, så kommer hun ikke til å nekte de å si noe. Hun forklarer at "så jeg bruker ikke elevene som livssynsrepresentanter i klassen, men jeg lar dem selvfølgelig snakke om egen religion" (Agnes).

I likhet med lærerne så må også dialogpilotene ta stilling til hvordan de ønsker å forstå elevene i klasserommet under dialogverkstedet. Mange av temaene som tas opp under verkstedene er av en personlig natur, men som dialogpilot er Emma frarådet å oppfordre elevene til å prate om egne religioner og livssyn. Hun forklarer at "elevene kan gjøre det uoppfordra, men det vi har fått beskjed om av koordinatoren er at vi skal være forsiktige med det" (Emma). Samtidig er Emma trygg i sin rolle som dialogpilot og viser til at hun gjerne kan spørre eleven spørsmål som troende om eleven selv skulle si noe, men hun gjør det ikke uoppfordret.

Slik som Emma, så er også Kristin tydelig på at hun ikke tilrettelegger for at elevene skal være livssynsrepresentanter i klasserommet under dialogverkstedene. Under dialogverkstedet er også en av oppgavene til dialogpilotene å stille spørsmål til elevene og utfordre deres ståsteder, påstander og meninger. Mange av disse meningene har et

personlig og religiøst utgangspunkt, og Kristin reflekterer over at hun som dialogpilot har en annen rolle enn det læreren har, og kan dermed gå enda nærmere og kanskje stille mer personlige spørsmål enn det læreren kan. Hun legger til at "og det kan jo også gjøre det lettere for elevene å si noe om sin religiøse bakgrunn" (Kristin).

Som Kristin forteller, så går mye av arbeidet som dialogpilot ut på å oppmuntre elevene til å være personlige og dele av seg selv under dialogverkstedet. I tillegg er det også forventet at dialogpilotene skal være minst like personlige om ikke enda mer enn elevene. Samtidig er det en balanse på hvor personlig dialogpilotene skal fremstå, men det er en vurdering dialogpiloten selv må gjøre, ut ifra egne begrensninger. Kristin forklarer at:

For litt av konseptet er jo at man skal være personlig, at det er på en måte forskjellen fra hvordan en lærer har det, og en dialogpilot har det, og at man har personlige grenser for hva man ønsker å dele da (Kristin).

På sin side bemerker Emma at "de (Dialogpilotene) vil gjerne at vi skal komme med historier og at da, kanskje hvis det er relevant, presentere hvilke tros- og livssynsbakgrunner vi har". Hun legger også til at som en introduksjon så har de nesten alltid fortalt om seg selv og sin tros- og livssynsbakgrunn for å vise at de er åpne overfor elevene. Dette gjøres altså ikke for at elevene skal åpne opp og stå frem som livssynsrepresentanter, men kanskje heller for at de ikke skal være redd for å dele det de måtte ønske under dialogverkstedene.

Hos samtlige av informantene ble det uttrykt at de gjerne bruker eleven som livssynsrepresentant om eleven selv tilbyr informasjonen, men noen av lærerne var mer forsiktige ved en slik bruk av elevene enn andre. I stor grad begrunnes dette i synet på eleven som en individuell person, som ikke skal føle seg tvunget til å fremstå som noe mer enn det. I situasjoner hvor eleven deler personlige, religiøse erfaringer møtes det med varsomhet hos informantene, selv om flere uttrykker at de verdsetter det høyt når elevene deler av seg selv. De to dialogpilotene og lærerne deler mange av de samme synspunktene omkring det å stille spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter. Dialogpilotene kan ikke nekte noen å dele det de ønsker under verkstedet, men samtidig er de ikke oppmuntret til å spørre elevene om deres religiøse eller livssynsmessige oppfatning.

4.3 Begrunnelse for- og bruk av dialog i RE-faget

Dette kapittelet tar for seg hvorfor og hvordan informantene bruker dialog i RE-faget.

RE-faget fremstår som et muntlig fag og alle de fire lærerne poengterer at religion- og etikk faget er et muntlig fag med muntlige vurderinger, og en muntlig eksamensform. Kapittelet undersøker hvordan informantene begrunner bruken av dialog i RE-faget, men fokus på hensikten med dialogen og tilrettelegging for at dialog skal forekomme i klasserommet. I tillegg så er RE-faget et holdningsdannende fag og det undersøkes hvordan informantene klarer å "(...) gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg"

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1).

4.3.1 Hensikten med dialog i RE-faget

I henhold til læreplanen fremhever Ingrid at flere av kompetansemålene går på det å drøfte og reflektere over ulike temaer, noe som gjør arbeid med samtaler og dialoger til et viktig mål for mye av undervisningen. I tillegg poengterer Ingrid at læreplanen legger opp til dialog og samtale i RE-faget, "i forhold til etikken så er det et eget kompetansemål". I likhet med Ingrid, så bemerker Agnes at i kompetansemålet om etiske spørsmål så handler det om "(...) å føre en dialog, ikke føre en samtale", noe som setter større krav til den faglige samtalen som føres, og evnen til dialog hos elevene.

Både Ellen og Steinar mener at det er viktig å trene elevene i å føre samtaler og dialoger for å utvikle deres muntlige ferdigheter, men også for å trene de til den muntlige eksamen. For Ellen skjer dette i form av at hun prøver å "(...) få den samtalen som elevene driver med til vanlig til å på en måte bli en faglig samtale". Hun bemerker at elevene er vant med å prate, og de er vant med å prate fritt. Lærerens oppgave blir da ifølge Ellen å forme den praten og gi de verktøyene til å strukturere seg. Praten og samtalen i klassen er også noe elevene i Steinar sine klasser jobber med. Steinar beskriver samtalen som en teknikk elevene må jobbe med, fordi:

Noen har det inne, du merker at de snakker sånn hjemme. Mens andre ikke har det i det hele tatt. De har en mer konfronterende måte å snakke på som virker

polariserende uten at det nødvendigvis prøver å være det. Så det handler om språk, det handler om hva salgs setninger du slipper ut av munnen din, og tonefall og kroppsspråk. Så sånt må man øve på (Steinar).

For Steinar handler det om å utvikle samtaleferdigheter, og å bruke rollen og makten som læreren har. Gjerne i form av å være korrigerende når elevene kommer med formuleringer han ikke ønsker. Det er særlig generaliserende, provoserende, eller absolutte utsagn som Steinar påpeker som lite gunstige i både samtalen og dialogen.

For Agnes, så handler bruken av dialog i RE-faget også om "at man skal klare å få frem at vi har ulike meninger om ting". Hun forklarer at det blir viktig for elevene å trene på å formulere disse meningene og for eksempel trene de til å kunne si noe om "hva er det jeg egentlig føler om dette tema". Agnes forteller at elevene ofte er flinke til å bare slenge ut argumenter i klasserommet uten å tenke så nøye gjennom hva de sier. Hun forsøker å gi elevene ferdighetene til å "(...) klare å lytte, forstå og respondere".

På sin side forteller Ingrid at hun ofte må gi en ekstra innsats for å klare å få elevene til å delta i samtaler og dialoger. Elevene kan ha en del på hjertet som de ønsker å dele, men ifølge Ingrid, så hender det ofte at man "har litt konkurranse fra både telefoner og datamaskiner". Dette sier hun ofte kan begrense elevenes deltakelse i klasserommet, og det påvirker hvordan de har samtaler og dialoger, både i klassen og i mindre grupper.

Hensikten med dialog i RE-faget blir hovedsakelig å utvikle elevens dialogferdigheter og forberede de til eksamen. Informantene setter den faglige samtalen og dialogen i fokus, men de gir samtidig også rom for elevenes personlige utvikling.

4.3.2 Tilrettelegging for bruk av dialog

De fire lærerne ble også spurt om de hadde noen regler eller rammer for hvordan de ønsket at dialogen skulle foregå i klasserommet. Ingrid, Steinar og Agnes forteller at de ikke har vært tydelige på reglene rundt dialog og samtale i RE-faget, og som Ingrid poengterer så "har den friheten vært ganske viktig for å få dem i gang". På sin side setter dialogpilotene alltid

opp tydelige regler for dialogen i sine dialogverksteder og de arbeider metodisk og strukturert med å fasilitere dialog blant elevene.

Agnes er tydelig på at når elevene kommer til RE-faget i 3.vgs, så har de gått tolv år på skole og hun forteller at "jeg synes elevene ofte vet godt hva det er de ikke skal si, ikke sant, at det heller legger sperrer for samtalen". I motsetning til de tre andre informantene er Ellen tydeligere på hvordan hun ønsker at dialoger og samtaler skal foregå i sin undervisning. Hun forklarer at:

Jeg forteller elevene på forhånd at her inne (i klasserommet) skal vi være trygge, her skal vi være sikre på at det vi sier ikke blir på en måte harselert med eller ledd av, eller at det vi gjør og sier her inne, det skal i utgangspunktet bli her inne (Ellen).

Her ser vi at Ellen har et tydelig fokus på trygghet som et ideal i klasserommet. I likhet med Ellen, så har også Ingrid et fokus på trygghet i arbeidet med dialog i sine klasser. Hun trekker frem at det å ha åpne samtaler i en klasse kan virke utrygt for elevene og dermed påvirke hva de sier og deler i klassen. Ingrid poengterer at "den viktigste oppgaven vi har i klasserommet er at det skal være trygt". Hun legger til at alderen til elevene kan ha mye å si, og forteller at:

For det er jo ukomfortabelt å gå inn i dette her hvis man er utrygg, og det er mange. Det er en alder for utrygghet her. Og så i tillegg skal man mene noe og kanskje til og med stå for noe og det er skummelt for folk (Ingrid).

I likhet med Ellen og Ingrid så forteller Steinar at han har regler for hvordan han vil at elevene skal gå inn i samtaler og dialoger med hverandre. Samtidig legger Steinar til at han ikke er så tydelig på disse reglene før noen klart bryter de. Som han selv sier, så ønsker han at elevene skal "ha en respektfull tone og stille seg undrende til hverandre (...) og til å lytte til hva de andre sier" (Steinar). Videre forteller også Steinar at "(...) jeg har faktisk ikke satt opp reglene på forhånd", men han går inn og retter på måter å prate på som han ikke ønsker i klasserommet, slik som nedlatende språk eller en manglende respektfull tone.

Steinar har også en sterk tro på dialogisk arbeid i klassen. Han sier "jeg tror det åpner opp for masse bra pedagogikk, med refleksjon fra elevene både personlig og faglig".

Videre forteller Steinar at han har en stor tro på det han kaller for "det gode spørsmålet".

Han forklarer at:

Altså, det må være åpent og ikke lukket. Det må ikke være sånn ja og nei, også kan det gjerne være litt provoserende. Det må være presist og gjerne aktuelt slik at elevene tenner litt på det, og har lyst til å svare på det (Steinar).

I forhold til det Steinar legger frem om dialogisk arbeid i klassen, så påpeker Agnes at noe av det viktigste i arbeid med dialog og samtale i RE-faget er å "faktisk sette av tid til å gjøre det". Hun legger også til at et viktig aspekt er at man er åpen, for å ikke legge for store restriksjoner på elevene slik at de låser seg og bare kommer med svarene de tror at læreren ønsker seg. Samtidig bemerker Agnes at kompetansemålene og dialogen noen ganger kan virke som en felle for lærere.

For du har jo så mye du prøver å lære dem, og så prøver du å dytte dette inn i den dialogen da. Ja, okay så kan dere få med det tema, så kan dere bruke disse argumentasjonsmodellene også at det blir litt for mye at man dynger på med den type ting. Så da prøver jeg vel å prøve å ha litt restriksjoner på meg selv at (...) at hvis det blir for mye så ender det med at de ikke føler på hva de selv mener, og de får ikke noen meningsfull samtale med noen andre, det blir mer sånn hvordan kan jeg bruke det verktøyet her, og er det relevant til prøven (Agnes).

For å klare å unngå denne fellen, forklarer Agnes at det krever forberedelser fra læreren sin side. Hun trekker frem at for å kunne føre dialog i klassen på en god måte, så blir kjennskapen og tryggheten i klassen viktige virkemidler. I all hovedsak trengs denne kjennskapen og tryggheten for at elevene skal tørre å si noe, og for at alle skal delta.

I motsetning til lærerne er de to dialogpilotene tydelige på hvordan de ønsker at dialogen skal foregå under dialogverkstedene, og at rammer for dialogen er en nødvendighet. Emma forteller at hun syntes til tider at det kan være vanskelig å skape gode dialoger, men hun

forklarer at "og så tror jeg også det er viktig at man skaper gode rammer for dialogen". For Kristin som var en av de første dialogpilotene blir behovet for regler noe mindre viktig. Hun forklarte at "jeg bruker mindre regler etterhvert da, at jeg har opplevd at man ikke trenger å være så stressa på at ting ikke skal fungere og at elevene ofte er ganske greie" (Kristin). Samtidig ble det å gjøre deltakerne oppmerksomme på at det fantes regler for hvordan dialog og dialogverkstedet skulle føres nyttige verktøy for Kristin. Hun fortalte at:

Ja, vi pleier alltid å enten sette opp noen regler på forhånd, eller lage regler sammen med elevene, om hvordan dialogverkstedet skal være. Og i klassen er det ofte ikke noe problem, for de har jo gjerne lignende regler fra før av (Kristin).

Dette viste seg også under begge observasjonene av de to dialogverkstedene hvor dialogpilotene var tydelige på hvordan de ønsket at samtalen og dialogen skulle foregå. Der hvor jeg observerte Emma pratet de først litt med deltakerne om hvordan de ønsket at dialogverkstedet skulle foregå for deretter å skrive tålmodighet, ærlighet og trygghet på tavla. Emma forklarte under dialogverkstedet at dette var reglene som de ønsket at deltakerne skulle følge, og viste til reglene når noen av deltakerne brøt ut med meninger eller avbrøt andre.

Det er tydelig at alle informantene har et bevisst forhold til hvordan de ønsker å legge til rette for dialog i sitt arbeid. Alle lærerne foruten Ellen viser til at det å ikke setter rammer og regler for dialogen kan virke befriende på elevene og oppmuntre til at de deltar i dialogen og samtalen som foregår. Åpenhet og trygghet er uttrykk som går igjen, og som informantene trekker frem som viktige premisser for en god dialog. Samtidig er alle lærerne tydelige på hva som er mislikt atferd i klasserommet, og elevene blir rettet på dersom det skulle bli nødvendig. De to dialogpilotene er tydeligere på rammene og reglene for dialogen er viktige elementer under dialogverkstedet. Samtidig er tålmodighet, ærlighet og respekt grunnprinsipper for dialogen hos dialogpilotene, noe vi også finner tendenser til hos de fire lærerne.

4.3.3 Arbeid med holdninger og identitetsutvikling

Slik det står i formålet for læreplanen, så er RE-faget et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Det var derfor interessant å spørre informantene om hvordan de arbeidet med den personlige og holdningsdannende dimensjonen av faget. Som nevnt i avhandlingens innledning, så presiserer læreplanen at "Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1) Informantene ble derfor spurt om hvordan de forstår og arbeider med dette formålet i læreplanen. Flere av informantene bemerket at det å sette i gang refleksjon blant elevene oppleves som både vanskelig og tidkrevende, med varierende resultater. Samtidig påpeker alle de fire lærerne på ulike måter at de jobber med å utfordre elevene på sine ståsteder og til å utvikle sine egne meninger.

De fire lærerne fremstår delt i sin fremstilling av hvordan de arbeider med livstolkning og holdningsspørsmål. Agnes forteller at hun forsøker å jobbe aktivt med formålet om identitet og livsvalg, gjennom samtaler og refleksjoner rundt egne synspunkter og holdninger. Hun reflekterer over at hun ofte kommer med etiske dilemmaer slik som abort eller juksing på prøver, men at hun opplever at elevene raskt er enige i synspunktene og argumenterer lite mot hverandre. For Agnes blir hennes oppgave da å utfordre elevene på det de sier og samtidig vise de at det er mulig å se saker fra ulike sider. Hun forteller at "det er jo å reflektere tenker jeg, over både hvor man selv står og hvorfor man står der, og om man fortsatt vil stå der selv om man ser det er andre poeng" (Agnes). Hun bemerket også at hun ønsker at elevene skal tørre å endre sine meninger etter at de har hørt nye argumenter, men at "dette gjør de jo sjeldent, men plutselig så gjør de det" (Agnes).

På den andre siden påpeker Steinar og Ellen at de jobber mer indirekte med dette, og Steinar ser på livstolknings- og holdningsspørsmål som en naturlig del av RE-faget. Han forklarer at "det blir jo på en måte en slags ryggmargsrefleks som gjennomsyrrer hele faget" (Steinar). Dette er også et synspunkt som Steinar deler med Ellen, hvor hun forteller at:

Så det jeg på en måte har gjort med tanke på det læreplanmålet. Har jeg tenkt at dette er viktig, men det går ikke alene, det å sette av hele økter til det (identitetsutvikling og holdningsspørsmål) det syntes jeg blir utfordrende" (Ellen)

I løpet av RE-faget arbeider elevene med andre religioner og livssyn, og spørsmål om hvem andre er og hvordan de definerer seg selv og hvilke holdninger de har. Dette er noe lærerne trekker frem at påvirker elevene enten de ønsker det eller ikke. Når det er snakk om hvordan elevene påvirkes så forteller Ellen "(...) at når vi snakker om disse menneskene som vi kommer til å møte i samfunnet, hva da med deg? Altså hvilke holdninger har du? Hva er det du tror på?". Både Ellen og Steinar er tydelige på at elevene ikke skal måtte føle at de må dele disse refleksjonene med andre, men at det er en viktig oppgave for læreren å legge til rette for at denne refleksjonen kan finne sted.

For Ingrid blir det å stille spørsmål og utfordre elevene til å lære om ulike menneskesyn, samt om etikk og moral en måte å utvikle elevene sine holdninger og identitetsutvikling på. I likhet med Steinar, Ellen og Agnes så påpeker Ingrid at elevene "(...) bit for bit finner ut litt hvor er jeg i forhold til andre." Samtidig ønsker hun at elevene skal kunne reflektere hvor meningene og argumentasjonene deres kommer fra, enten det er fra noe religiøst, humanistisk eller noe helt annet. Det blir viktig for Ingrid å få elevene til å forstå at de er i en prosess, og selv om noen er svært reflekterte og har tydelige meninger om ulike temaer, så er ikke alle like langt i den prosessen. Men hun er tydelig på at i løpet av RE-faget, så må de ikke komme frem til et ferdig og tydelig livssyn, men "(...) de må reflektere over hvilke forhold har jeg til de store spørsmålene" (Ingrid). Og for Ingrid blir oppgaven å gi de "(...) noen verktøy sånn at det er lettere å manøvrere seg".

De fire lærerne er tydelige på at de prøver å gi elevene verktøyene og mulighetene til å arbeide med holdningsspørsmål og identitetsutvikling i RE-faget. Dette er også et mål hos Dialogpilotene, men det går i større grad på å arbeide med meninger og fordommer hos elevene. På Dialogpilotenes hjemmeside skriver de at "Hovedmålet for å drive dialog rettet mot ungdommer er å øke toleransen for andre tro- og livssyn, dialogkompetanse blant ungdom, samtidig som vi vil forebygge utenforskap, intoleranse, konflikter og ekstreme holdninger" (Dialogpilotene, 2018). Under dialogverkstedene dukker det også opp mange

ulike meninger og påstander fra elevene, som kanskje viser tendenser til en manglende toleranse for andres tro og livssyn. Dialogpilotene sier de ønsker å "skape et mer raust og mangfoldig samfunn" (Dialogpilotene, 2018), noe som også involverer å jobbe med disse meningene og påstandene som dukker opp, og tilrettelegge for at elevene kan nyansere og utvikle sine meninger og holdninger.

En måte Dialogpilotene arbeider med meninger og holdninger er gjennom ulike øvelser i løpet av dialogverkstedene. En øvelse som ofte blir brukt, og som ble nevnt av alle seks informantene er øvelsen "fire hjørner". Øvelsen går ut på at dialogpilotene markerer fire hjørner i et rom med hver sin lapp hvor det står *enig*, *uenig*, *kanskje* og *vet ikke*. En av dialogpilotene kommer så med en påstand som elevene må ta stilling til ved å bevege seg til det hjørnet som stemmer overens med elevens stilling til påstanden. Før de begynner blir elevene også informert om at det er fullt lov til å bevege seg fra ulike hjørner, om de skulle endre mening. Underveis blir elevene spurt om hvorfor de valgte å stille seg der de gjorde, og dette åpner for en dialog rundt påstanden. Kristin syntes også det er spennende å høre hvordan elevene reflekterer over de valgene de har tatt, for "ofte så kan de som står på enig og uenig egentlig være ganske så enige, men så er det en eller annen dimensjon med påstanden som de har vektlagt mest". Det at elevene må vise hvilke standpunkter de tar ved å bevege seg rundt i rommet er også et viktig aspekt for dialogpilotene for å engasjere alle i øvelsen. Øvelsen utføres hovedsakelig som et eksempel på hvordan en dialog kan foregå, og tydeliggjør muligheten til å endre standpunkt ved tilegnelsen av ny kunnskap.

Både Kristin og Emma er tydelige på at de har fått god opplæring i å jobbe med vanskelige eller kontroversielle meninger som kan dukke opp under dialogverkstedene. Emma forklarer at hun kan være forsiktig med å bruke mye tid på det under dialogverkstedene. Hun sier at "så trenger jeg ikke gå så inn på meningene deres. Jeg kan høre de, anerkjenne de, og så gå videre og høre fra noen andre" (Emma). Hun reflekterer over at hun er en av de som ikke går så dypt inn på det når det kommer opp tydelige fordommer under dialogverkstedet. Når det er et lite fåtall som begynner en diskusjon og styrer samtalen, så forteller Emma at "men da tror jeg de andre kjeder seg litt, så derfor vil ikke jeg gjøre det". Hun vil heller ikke gi så mye oppmerksomhet til fordommene, men heller prøve å løfte fordommene opp, og høre hva

andre har å si om det som ble sagt. Det skal ikke være slik at "fordi dere prata negativt om religion, så skal vi ha en religionsdialog, for da gir man de for mye oppmerksomhet" (Emma).

Kristin trekker frem at under dialogverkstedet så gjør de det tydelig at det ikke er noen grenser på hva som blir sagt, hun legger til at "også er vi opptatt av å si at her kan man si hva som helst, og man er ikke opptatt av å knytte det til pensum. Altså kanskje det er lettere, og litt mer frigjørende". I likhet med Emma, så ønsker Kristin å få fordømmene og de kontroversielle meningene opp på banen, og kunne snakke åpent om de. Hun forklarer at:

For de må på en måte komme opp på banen for man vet jo gjerne at disse fordømmene gjerne er litt sånn politisk ukorrekte å si, og derfor er det viktig å legge til rette for at de fordømmene også kommer på banen og at folk skal tørre å stå for disse fordømmene. For det er på en måte da man kan bryte det ned (Kristin).

Sitatet forteller mye om hvordan Kristin som dialogpilot ønsker å jobbe med fordømmene i klassen, men hun er også bevisst de begrensningene av hva dialogpilotene klarer å utrette i løpet av et dialogverksted. Det hun håper er at dialogpilotene kan sette i gang en prosess hos elevene, og stille kritiske spørsmål som de kanskje kan ta inn over seg. I tillegg bemerker Kristin at ofte når elever kommer med fordommer, så handler det om kunnskap, "at det er litt for lavt kunnskapsnivå om religion, men også det å være religiøs". For dialogpilotene blir det derfor viktig å være et eksempel overfor elevene, i form av hvordan de møter hverandre og hvordan de møter motsettende meninger. Både Emma og Kristin er tydelige på at som dialogpiloter så jobber de ikke med dype vanskelig konflikter, men med forebygging og opplæring i dialogisk metode.

De to dialogpilotene har et reflektert forhold til hvordan de ønsker å jobbe med dialog, meninger og fordommer under dialogverkstedet. Emma fremstår varsom med å vie for mye tid til enkelte meninger, men prøver heller å åpne spørsmålet opp og høre hva andre elever har å si. I likhet med Emma, så forstår Kristin begrensningene av hva det er dialogpilotene kan oppnå i løpet av et dialogverksted.

4.4 Oppsummering av funn og tendenser i analysen

I dette kapitlet har jeg analysert datamaterialet bestående av fire intervjuer med lærere som underviser i RE-faget, samt to intervjuer av to forskjellige dialogpiloter, i tillegg til observasjoner av to ulike dialogverksteder. Analysen av datamaterialet viser flere funn som kaster lys over avhandlingens problemstilling. Det går frem at alle informantene er opptatt av dialog og samtale i sitt arbeid, hvor de fleste informantene forstår dialog som en samtale med tydelige føringer hvor trygghet og åpenhet er viktige premisser. Flertallet av lærerne vektlegger en faglig dialog med klare mål, men dialogpilotene er langt tydeligere enn lærerne på at dialogen er en prosess og at det ikke er et mål i seg selv å komme til enighet.

Intervjuene med de fire lærerne viser at religions- og livssynsdialogen forekommer i RE-faget, og at eleven også kan inkluderes som livssynsrepresentant i en slik dialog, men det stilles krav til at det gjøres av fri vilje. I en slik dialog er det også en faglig verdi i henhold til at elevene deler av et innsideperspektiv de resterende elevene ikke har kunnskap om.

Informantene verdsetter at elevene deler av sine religiøse oppfatninger og erfaringer, men de er samtidig bevisst ansvarlig for å ivareta eleven i en personlig dialog om religioner og livssyn. Samtidig går det også frem at det er et skille i forhold til hvordan lærerne og dialogpilotene fremstiller seg selv overfor elevene. Dialogpilotene inntar en annen rolle enn lærerne i form av autoritet og relasjon til elevene. Av den grunn kan dialogpilotene være langt mer personlige, og fritt dele av sine egne religiøse oppfatninger i klasserommet.

Vi har også sett hvordan informantene begrunner og tilrettelegger for dialog i RE-faget. Begrunnelsen for bruken av dialog i undervisningen omhandler i stor grad det å trene elevene til å utvikle deres ferdigheter om dialog, men samtidig legge til rette for at elevene kan arbeide med livstolkning og holdningsspørsmål. For at elevene skal kunne arbeide med slike personlige aspekter av faget blir det en viktig oppgave for lærerne å etablere et trygt klasserom hvor elevene kan utforske sine meninger og holdninger. Lærerne er tydelige på at de ønsker å gi elevene verktøyene og mulighetene til å arbeide med holdningsspørsmål og identitetsutvikling i RE-faget, men dette stiller krav til elevene i form av åpenhet og refleksjon. Flere av informantene opplever også at det er utfordrende å sette i gang dialoger og refleksjoner blant elevene. For lærerne er friheten og fraværet av regler et viktig moment for å skape dialog i klasserommet. På sin side vektlegger dialogpilotene en mer strukturert

dialog, med tydelige rammer og regler. Det er disse funnene fra analysen jeg vil drøfte videre i neste kapittel.

5. Drøfting av funn og tendenser

5.1 Innledning

I det foregående kapittelet presenterte jeg ulike funn og tendenser om hvordan informantene forstår og bruker dialog i sitt arbeid. I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte hvilke syn informantene har på dialog i forhold til de ulike teoriene som ble presentert i avhandlingens teorikapittel, samt undersøke hvordan informantene vektlegger argumentasjon og relasjon i sin forståelse av dialogbegrepet. Deretter drøftes hvorfor og hvordan mitt utvalg av lærere tilrettelegger for og bruker dialog og samtale i RE-faget, med tanke på læreplanen og klassen som et uenighetsfellesskap.

Videre diskuteres elevens rolle i klasserommet i henhold til utførelsen av dialoger om religioner og livssyn i undervisningen. Til sist drøftes Dialogpilotene og hvordan deres virksomhet og metode passer inn i skolen og RE-faget. Funnene i analysen drøftes her i sammenheng med de teoretiske perspektivene som er blitt presentert i avhandlingen.

5.2 Synet på dialog

Det går ikke frem fra informantene at de har en klar forståelse av dialog som samsvarer med et bestemt teoretisk perspektiv, men det er klare synspunkter og uttalelser som faller innenfor ulike teorier. Dialogbegrepet er slik det ble forklart innledningsvis et bredt og utfordrende begrep å definere. Det er derfor interessant at vi kan se spor av dialogfilosofiske tilnærminger i informantens forståelse og bruk av dialog. Informantene opplever også at dialogen kan brukes på ulike måter for å arbeide med ulike mål i klasserommet.

5.2.1 Spor av dialogfilosofi

Et interessant funn i henhold til informantenes forståelse av dialogbegrepet, er hvordan de viser elementer av ulike dialogfilosofiske perspektiver i deres forståelse og bruk av dialog. Informantene viser spor av både den klassiske dialogen gjennom dialogfilosofien hos Habermas, men også det utvidede dialogbegrepet i form av perspektivene til Buber og

Levinas. Dette kommer i all hovedsak frem i hvordan informantene vektlegger argumentasjon og relasjon i sin fremstilling og bruk av dialog.

Den klassiske dialogen kommer til uttrykk i form av Habermas og hans begrep om kommunikativ handling og den herredømmefrie samtalen, hvor det beste argumentet veier tyngst og enighet er målet med dialog. Aspekter av kommunikativ handlingen finner vi igjen hos flere av informantene, med tanke på at dialogen i klasserommet blant annet skal bygge på symmetri og likhet blant elevene og hvor de begrunner og utforsker det som blir sagt (Svare, 2006, s.100). Læreren inkluderes ikke i denne symmetrien da de ikke kan delta i dialogen på lik linje som elevene i henhold til deres rolle og autoritet i klasserommet. Derimot har læreren en rolle hvor de påvirker dialogen og elevenes deltakelse. Dette hindrer ikke læreren i å delta i dialogen, men det hindrer læreren fra å kunne delta på lik linje med elevene i en kommunikativ handling.

Et annet aspekt som informantene vektlegger ved dialogen, og som gjenspeiles i både den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrepet er ønsket om at deltakerne skal være åpne i sine synspunkter og villige til å endre sine meninger. Ut ifra den klassiske dialogen skal denne endringen skje etter det beste argumentet. Hos Habermas handler det om å kunne akseptere det beste argumentet og komme til enighet, men det er betinget i at deltakerne i dialogen ønsker å frembringe det beste argumentet og er villig til å akseptere det (Dysthe, 2001, s.13). Buber mener derimot at dialogen krever at man er sikker i sitt ståsted, men samtidig villig til å endre det samme ståstedet. Dette skal derimot ikke gjøres ut i fra det beste argumentet slik Habermas ønsker, men det skal gjøres ut av ønsket om å etablere et forhold eller en relasjon mellom seg selv og den andre (Buber, 2002, s22). I likhet med Buber sin dialogfilosofi vektlegges først og fremst relasjonen mellom deltakerne i det utvidede dialogbegrepet. Dette finner vi også igjen hos de to dialogpilotene som mener at det ikke bare argumentene som skal påvirke valget om å endre meninger, men relasjonen og prosessen som dialogen er en del av. Lærerne er ikke like tydelige på dette punktet, men trekker inn at dialogen også handler om viljen til å snakke om forskjeller og ulikheter i møte med andre. I møtet med den andre finner vi også spor av dialogfilosofien til Levinas, i form av at det er i møtet med et annet menneske at vi kan tilegne oss nye perspektiver, men samtidig oppdage og utforske våre egne (Henriksen og Vetlesen, 2006, s.227). Dette blir også

en del av oppgaven til læreren som forsøker å vise eleven ulike synspunkter slik at "(...) man bit for bit finner ut litt hvor er jeg forhold til andre" (Ingrid). For de fleste informantene handler dialogen også om å kunne anerkjenne motsetningene og leve med dem, viktigheten ligger som Ellen påpeker i "at vi snakker sammen med et felles ønske om å oppnå noe positivt". Det å oppnå enighet er ikke nødvendigvis et mål, men de ulike meningene skal løftes frem og anerkjennes.

Det vises spor av begge forståelsene hos de fleste informantene, og de er på ingen måte entydige i sin fremstilling av dialogen, men det kan se ut som om flertallet av informantene vektlegger det utvidede dialogbegrepet i form av at de fokuserer på dialogen som en prosess og at argumentet ikke har like stor verdi som relasjonen og utviklingen hos deltakerne i dialogen.

5.2.2 Dialogen i klasserommet

Ut ifra datamaterialet kan det se ut til at lærerne beskriver og begrunner sin bruk av dialog på tre ulike måter innenfor RE-faget. Disse tre måtene er: dialog som arbeidsmåte, dialog som kilde til læring og dialog som holdningsdannende og identitetsutviklende praksis. Slik vi har sett, vektlegger læreplanen blant annet dialog som en arbeidsmåte i form av kompetansemålet "føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.7). Elevene skal her klare å føre dialog om et utvalgt tema, og de skal være i stand til å føre dialogen med andre.

I henhold til kompetansemålet om dialog så er potensielt ikke en dialog om aktuelle etiske spørsmål noe som skjer spontant, men som planlegges av læreren. Spørsmålet blir da om slike planlagte dialoger kan finne sted i RE-faget og fortsatt anerkjennes som dialoger og ikke samtaler. Lied (2005) konstaterer at dialog kan finne sted i klasserommet på tross av at den er konstruert av læreren og utføres innenfor skolens rammer. Dette konstaterer hun, med utgangspunkt i at læreren er i stand til å tilrettelegge dialogen slik at det gis rom for refleksjon og ulike former for respons. (Lied, 2005, s.19). Blant informantene reises det spørsmål om hvorvidt elevene har det reflekterte forholdet til seg selv som er nødvendig for å føre en dialog, og det går frem at flere av læreren må arbeide for å sette i gang refleksjoner blant elevene. Slik Svare (2006) skriver, så settes det krav til åpenhet og samarbeid blant

deltakerne for å føre en dialog. I tillegg blir det et viktig punkt at elevene i en dialog er villig til å endre sine standpunkter. Selv om både Lied (2005) og Svare (2006) setter krav og forbehold for at dialogen kan finne sted, så er lærerne tydelige på at evnen til dialog i stor grad handler om god opplæring og gjennom deres undervisning kan elevene ha dialoger med hverandre, og at dialog derfor kan brukes som arbeidsmåte i RE-faget.

Dette bringer oss over til den andre måten lærerne beskriver dialog på, som omhandler dialogen som læring i møte med andre. Dysthe (2001) er tydelig på at læring krever samhandling med andre, og at dialogen er en sentral faglig læringsprosess. I dette ser vi enighet i læreplanens fremstilling av dialog og Dysthe (2001) sitt syn på dialog og læring. Ut ifra det sosiokulturelle perspektivet på læring blir relasjonene som eksisterer i klasserommet sentralt for hvordan dialogen kan foregå. Trygghet og åpenhet i klasserommet er to av de viktigste aspektene som informantene trekker frem for å bygge opp gode relasjoner i klasserommet. Ellen er den som er tydeligst på dette, hvor hun sier at "det største verktøyet i klasserommet er trygghet, at de føler at de kan snakke og at de kan ytre seg fritt. Uten denne friheten til å skape et trygt klasserom kan det bli vanskelig å skape gode relasjoner blant elevene i klassen. Gjennom disse gode relasjonene mener informantene, i likhet med Dysthe at klasserommet skal virke som et læringsfellesskap hvor elevene lærer i samhandling med hverandre (Dysthe, 2001, s.12).

Den personlige dimensjonen ved dialogen fremstår som viktig i relasjonen og møte med andre. Dette gjenspeiles i måten lærerne beskriver og bruker dialog som en holdningsdannende og identitetsutviklende praksis. Læreplanen er tydelig på at "religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannendefag" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1) Læreren har derfor i oppgave å tilrettelegge for at elevene kan reflektere over egen identitet og egne livsvalg, i tillegg til at de må utfordre elevene i arbeidet med sine livstolkings- og holdningsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Det går frem at de fire lærerne gjerne ikke arbeider utelukkende med dette formålet, men setter arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål som et overordnet mål for mye av undervisningen.

Flere av lærerne argumenterte for at når de utforsker ulike religiøse og livssynsmessige oppfatninger, så oppdager elevene etter hvert hvor de står i forhold til andre. Samtidig var

lærerne oppmerksomme på at ikke alle elevene kom til å oppnå denne utviklingen. Det ble derfor enda viktigere å kunne føre dialoger og samtaler med elevene om disse synspunktene slik at meninger og holdninger kunne løftes frem og utforskes. Her er det derimot et skille blant de to informantgruppene i henhold til arbeidsmetode. Det går frem at lærerne og Dialogpilotene arbeider med meninger og holdninger på svært ulike måter, betinget ut ifra deres relasjon og tilgang til elevene. Hvor læreren kan bruke hele året på å jobbe gradvis med holdninger og identitetsutvikling, må Dialogpilotene jobbe raskt og effektivt i løpet av det henholdsvis korte dialogverkstedet. Metodeforskjellen påvirker også hvilke meninger og holdninger informantene kan arbeide med. For Dialogpilotene sin del handler det om å løfte opp noen spørsmål og sette i gang refleksjoner hos elevene. For lærerne handler det om en langt mer omfattende utvikling. De kan over tid utfordre elevene på de holdningene og meningene de har, i tillegg til at de kan dykke dypere og vie mer tid til elevene. På sin side kan lærerne bruke mer tid på disse refleksjonene som elevene har, men også de er begrenset av tiden de har til rådighet i form av både stofftrengsel og et begrenset timetall i RE-faget.

Det går frem at lærerne beskriver og bruker dialogen på ulike måter i RE-faget. Når lærerne beskriver det de gjør i klasserommet, så er det først og fremst dialogen som en arbeidsmåte og en kilde til læring som trekkes frem. Fellestrekket mellom de ulike beskrivelsene av dialog er at det skjer i samhandling med andre og påvirkes av relasjonen mellom deltakerne.

5.3 Religions- og livssynsdialog i klasserommet?

Slik vi har sett tidligere i drøfting er RE-faget et muntlig fag som rører ved ulike personlige, etiske, kulturelle og religiøse spørsmål. Det samme kan ikke sies om andre skolefag, noe som setter RE-faget i en særegen posisjon, som en arena hvor disse ulike spørsmålene kan løftes frem og drøftes. Samtidig reises spørsmålet om hvor personlig samtalen og dialogen kan være, og i hvilken grad elevene kan sees på som representanter for egen tro og livssyn.

Ifølge Leirvik (2007) trekkes den personlige dialogen om religioner og livssyn frem som et sentralt aspekt ved skolen og RE-faget som møteplass. Denne møteplassen fremstår som arena hvor elever med ulike religioner, livssyn og kulturer kommer sammen, noe som gir muligheter for at elevene kan lære av og om hverandre (Leirvik, 2007, s.73). Når elevene

kommer sammen slik de gjør i klasserommet, er derimot ikke konflikter og uenigheter til å unngå, men dette gir også muligheter for å utforske uenighetene og komme frem til løsninger og kompromisser. Ved disse møtene trekker Leirvik (2007) frem religions- og livssynsdialogen som et verktøy i undervisningen.

I intervjuene uttrykker blant annet Ellen og Steinar at religions- og livssynsdialoger er nyttige for å utforske elevens ulike oppfatninger om religion, samt deres religiøse og livssynsmessige holdninger og erfaringer. Perspektivene og innsidekunnskapen som utforskes her er noe som flertallet av lærerne verdsetter høyt. På sin side argumenterer Agnes for varsomhet i bruken av religions- og livssynsdialog, hvor hun sier at "ofte så tror jeg de syntes det er enklere når det er religioner som er litt fremmede og hvor det ikke er noen i klassen som kan bli støtt". Slik Agnes legger det frem, ønsker hun å verne om elevene og ikke sette de i en posisjon hvor de opplever at deres religiøse eller livssynsmessige tilhørighet blir feilaktig fremstilt. Krysningpunktet blant informantene dreier seg rundt hvilke perspektiver de ønsker at elevene skal dele og hvor personlig samtalen og dialogen kan være i RE-faget.

Ut ifra intervjuene finner jeg det interessant at religions- og livssynsdialogen forekommer blant flertallet av informantene, på tross av uenighetene omkring grensene for personlig tilnærming og det at religions- og livssynsdialogen ikke nevnes direkte i læreplanen for RE-faget. Samtidig står det under formål for faget at "Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.1). Formålet slik det er presentert i læreplanen samsvarer med Leirvik (2007) sin fremstilling av religions- og livssynsdialogen i form av den nødvendige og den spirituelle dialogen. Her er sistnevnte preget av positive forventninger om oppnåelsen av ny kunnskap og innsikt i andres livsanskuelse (Leirvik, 2007, s.62).

Alle informantene er bevisst det etiske ansvaret rundt en religiøs dialog med et personlig fokus. Samtidig er det, slik vi har sett ikke fullstendig enighet blant informantene om hvorvidt en slik dialog er egnet i RE-faget. I likhet med Agnes reiser også Nicolaisen (2001), spørsmål rundt hvorvidt religions- og livssynsdialog i form av den spirituelle dialogen burde foregå i skolen. Hun skriver at:

Spørsmålet blir heller om det er den spirituelle dialogen som er ønskelig i klasserommet. Er begrepet egnet til å beskrive det som skjer i klasserommet? Eller det man legger opp til at skal skje? At det kan skje spontant, er opplagt. Om det er ønskelig, avhenger av religiøs bakgrunn, holdninger til trosspørsmål, etc. (Nicolaisen, 2001).

Ved at den spirituelle dialogen føres på et personlig grunnlag kan den bli problematisk og utfordrende for elevene ved at den skaper en forventning om at elevene må være personlige og dele av sine opplevelser og erfaringer med klassen. Samtidig kan den være verdifull ved at den gir ny innsikt og utvidet forståelse mellom elever i klasserommet. Slik som Leirvik (2007) påpeker så kan den spirituelle dialogen gi innsikt og forståelse av andre elevers livsanskuelse. Det som ifølge Nicolaisen blir avgjørende for om den spirituelle dialogen kan finne sted, blir lærerens vurdering av klassen og deres evner til å kunne føre en respektfull dialog (Nicolaisen, 2001, s.83).

Det går frem at de fleste lærerne er varsomme med å gå inn på personlige temaer som elevenes religioner eller livssyn. De to dialogpilotene er derimot noe mindre varsomme i sin tilnærming til elevene, da de har en annen relasjon til elevene under dialogverkstedene. Dialogpilotene kan gå nærmere inn på eleven og stille noe mer personlige spørsmål enn det lærerne kan i henhold til at dialogpilotene ikke står som autoritet overfor elevene. I tillegg er dialogpilotene oppfordret til å dele av sine egne religiøse og livssynsmessige oppfatninger, noe som også kan påvirke relasjonen til elevene. Samtidig er dialogpilotene oppfordret til å være forsiktige med å stille spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter da dette kan sette elevene i en posisjon de ikke ønsker å innta. Både Kristin og Emma er derimot tydelige på at de ikke kan nekte elevene å dele det de selv skulle ønske under dialogverkstedene.

Det går frem at det verdsettes høyt når elevene deler av sine personlige erfaringer og religiøse opplevelser. Likeså kan en personlig religions- og livssynsdialog også potensielt gi uklare mål om forventningene til elevens egen posisjon i klasserommet. Informantene er også svært samstemte i at et kriterium for å kunne se på eleven som livssynsrepresentant eller stille spørsmål til eleven som noe mer enn en individuell person er frivillighet. Det kan ikke være et krav at eleven skal være personlig, og verken læreren som autoritet, eller andre

elever kan kreve noe slik at hverandre. Religions- og livssynsdialogen må derfor føres på frivillig grunnlag. Det kan ikke være et krav at eleven skal måtte dele av sine personlige religiøse og livssynsmessige oppfatninger i klasserommet. Et slikt innblikk må gis på et frivillig grunnlag, men det kan tilrettelegges for av læreren, men ikke kreves.

5.4 Muligheter og begrensninger i religion og etikk-faget

I avhandlingens analysekapittel har vi sett hvordan informantene bruker dialog i sitt arbeid og hvordan de tilrettelegger for at dialogen kan finne sted i RE-faget. Læreplanen legger opp til at både samtaler og dialoger skal finne sted i klasserommet gjennom formålene og kompetansemålene i RE-faget, men den lar det være opp til læreren å best vurdere hvordan det skal tilrettelegges for dialog og samtale i undervisningen. Samtidig kan det være utfordrende å sette av tid til å arbeide med dialoger og samtaler i et fag med få timer og stort faglig innhold. Ut i fra dette kan det derfor se ut til at lærerne viser tendenser til å sette den faglige dialogen i fokus for å utvikle elevenes dialogferdigheter og forberede de til den muntlige eksamen.

En utfordring som stadig ble trukket frem under intervjuene var hvordan informantene disponerte tiden i RE-faget. De fire lærerne opplever det som vanskelig å sette av tid til dialoger i et fag med et begrenset timeantall. Agnes er den som er tydeligst på dette og poengterer at noe av det viktigste ved arbeidet med dialog er å faktisk sette av tid til å ha en dialog. Utfordringen informantene da møter er å knytte dialogen opp mot fagstoffet på en slik måte at de arbeider med formålet og kompetansemålene i faget. Det å gi rom for at elevene bruker tid på dialogen og til å utforske de meningene og synspunktene som kommer frem blir et viktig aspekt i undervisningen.

Når synspunktene og meningene utforskes i undervisningen kan det ifølge lærerne ofte dukke opp uenigheter i klassen, som læreren og de andre elevene må ta stilling til. Ifølge Iversen (2014) er disse uenigheten en naturlig del av mangfoldet som eksisterer i klasserommet. Enten mangfoldet er religiøst eller kulturelt så vil det ifølge Iversen alltid eksistere et mangfold i form av meninger og synspunkter i enhver klasse i den offentlige skolen (Iversen, 2014, s.63). Her er imidlertid flertallet av informantene uenige med Iversen,

og legger frem at elevene ofte er enige når de kommer med påstander og dilemmaer i undervisningen. Det blir derfor deres oppgave å motsette elevene og forsøke å skape små uenigheter, eller tvinge elevene til å ta bestemte synspunkter og argumentere for dem. Ingrid mener også at det er svært lite konflikter og uenigheter i hennes klasser, hvor hun påpeker at elevene er forsikte med å si ting i henhold til det å fornærme eller krenke andre. Samtidig dukker det også opp flere holdninger, meninger og fordommer i klasserommet som informantene tar tak i og arbeider med. Både lærerne og Iversen (2014) viser enighet i at klasserommet skal virke som en øvingsarena hvor elevene kan utforske tanker, meninger og påstander uten at det skal lede til noen større konsekvenser. I dette fremstår RE-faget som en egnet arena for å løfte opp disse tankene og påstandene "sånn at vi kan utforske hvor disse meningen og holdningene kommer fra" (Ellen). Bakgrunnen for dette er at klasserommet skal oppleves som en arena for trygghet, læring og utvikling (Iversen, 2014, s.62). På dette punktet eksisterer det enighet mellom informantene og Iversen.

5.5 Bruken av Dialogpilotene i undervisningen

Å hente utdanningsprosjekter og andre interessegrupper inn i undervisningen kan oppleves som utfordrende for mange lærere. Det er flere krav og hensyn som skal tas i tillegg til at det ideelt sett skal passe inn i faget og undervisningen. Darbandi og Waage (2018) omtaler Dialogpilotene som et utdanningsprosjekt for unge voksne, og et holdningsprosjekt for ungdom, som passer inn i RE-faget og skolen. Slik vi har sett går dette ut på å arbeide med blant annet meninger og holdninger gjennom dialog og samtale. Samtidig beskrives dialog som en langsom metode. Med dette mener Darbandi og Waage (2018), at personlig utvikling og holdningsendringer ikke skjer over natten, men krever kontinuerlig innsats og refleksjon. I tillegg bemerkes det at "som verktøy kan dialog åpne for refleksjon, samtale og forståelse" (Darbandi og Waage, 2018). Dette danner grunnlaget for Dialogpilotenes metode i form av at de jobber intensivt med øvelser, samtaler og dialoger for å bringe frem egen refleksjon hos elevene. Vi har tidligere sett at Dialogpilotene arbeider på en annen måte enn faglærerne, i form av at lærerne har muligheten til å arbeide kontinuerlig med elevenes holdninger og meninger. I motsetning til lærerne, så fokuserer Dialogpilotene på å åpne opp for refleksjoner og spørsmål rettet mot elevenes egen identitet og egne holdninger.

Med utgangspunkt i datamaterialet er det tydelig at de fire lærerne opplevde et positivt læringsutbytte ved å invitere dialogpilotene inn i sine klasserom for å gjennomføre dialogverkstedene. På tilbakemeldingene fra elevene fikk lærerne vite at de var fornøyde med dialogverkstedet og det ble trukket frem at "det var stimulerende å få de spørsmålene som ble stilt" (Steinar). Uttalelsene fra elevene og lærerne bygger også opp under påstanden til Darbandi og Waage (2018) om at dialogverkstedet tilrettelegger for refleksjon imøte med egne meninger og holdninger.

Samtidig reflekterer de fire lærerne over både fordeler og ulemper ved å invitere utdanningsprosjekter slik som Dialogpilotene inn i sine klasserom. Den fremste fordel lærerne trekker frem var de ulike arbeidsmetodene som Dialogpilotene introduserte under dialogverksted. Lærerne vektlegger viktigheten av å hente inspirasjon og ideer til ulike arbeidsmåter i undervisningen. Dialogpilotenes konkrete øvelser med tydelige rammer og regler var noe flertallet av lærerne skulle ta med seg videre. I tillegg var dialogverkstedet en metodejustering for Steinar i form av at "det ble på en måte mer dramatisering enn det jeg pleier å gjøre i klasserommet, for jeg pleier jo å gjøre lignende øvelser, men da er de ved pultene sine og da blir det litt mindre forpliktende". Det ble et viktig poeng for lærerne at elevene måtte bevege seg og være fysiske, samtidig som øvelsene var givende og faglig relevante.

Et annet aspekt ved dialogverkstedet som de fire lærerne trekker frem som positivt er hvordan dialogpilotene bryter med den ordinære undervisningen. Ingrid formulerer det slik "(...) at det kommer et besøk inn med spennende temaer syntes jeg var kjempefint fordi det blir et brudd da, å bare få lov til å jobbe litt sånn intenst med alle disse aktuelle viktige temaene". Det at det kommer inn nye mennesker som stiller krav og spørsmål til elevene er en stor faktor for lærerne sitt positive inntrykk av dialogverkstedet.

Etter dialogverkstedet reflekterte blant annet Agnes over at de temaene og spørsmålene som tas opp i klassen ikke alltid trenger å være så omfattende og store, men heller handle om det hverdagslige. Dette er også noe vi finner igjen hos Steinar som mener at "de vil gjerne bli tatt på alvor og de vil gjerne snakke om virkelige ting". Elevene har ifølge Steinar godt av at ekte situasjoner og dilemmaer tas opp i klassen. På den måten treffer

Dialogpilotenes metode i form av at de tar opp samfunnsaktuelle spørsmål så vel som personlige spørsmål under dialogverkstedene.

For lærerne er et av de viktigste kriteriene for å invitere utdanningsprosjekter inn i klasserommet at de er faglig relevante og har en tydelig hensikt. Av lærerne er det Agnes som påpeker at "(...) det kommer jo helt an på hvordan det blir gjennomført. Hva slags personer som kommer og hva som er hensikten". Darbandi og Waage (2018) forklarer at når Dialogpilotene inviteres til skoler, så arbeider de tett med læreren for å tilrettelegge for det temaet som læreren ønsker at dialogverkstedet skal ha. I henhold til at Dialogpilotene arbeider innenfor skolen legger de også opp til at dialogverkstedet kan arbeide med ulike kompetansemål, slik at verkstedet både blir faglig relevant og givende for elevene (Darbandi og Waage, 2018).

Å bruke utdanningsprosjekter slik som dialogpilotene i undervisningen fremstår som både risikabelt og givende for lærerne. I henhold til Dialogpilotene og deres arbeid i skolen tyder informantenes uttalelser på at dialogverkstedene i stor grad er givende og lite risikable. De fire lærerne stiller seg i stor grad positive til å bruke Dialogpilotene og andre utdanningsprosjekter i undervisningen. Ved å bruke Dialogpilotene opplever elevene endring fra ordinær undervisning og lærerne erfarer potensielt nye arbeidsmetoder de kan bruke i egen undervisning. De to dialogpilotene arbeider også målrettet for at dialogverkstedet skal være faglig relevant og at elevene skal føle seg ivaretatt og hørt under dialogen.

6. Avslutning

6.1 Hovedfunn

Denne avhandlingen har hatt fokus på å undersøke hvorfor og hvordan et utvalg lærere bruker samtale og dialog i RE-faget. I tillegg har jeg undersøkt hvordan målsetting og metoden til utdanningsprosjektet Dialogpilotene korresponderer med skolens læreplaner og samfunnsoppgaver.

Vi har sett at mine informanter har et reflektert forhold til forståelse og bruk av samtale og dialog i sitt arbeid. Flertallet av informantene viser at de vektlegger det utvidede dialogbegrepet i form av relasjonen blant deltakerne, fremfor den klassiske dialogen med hovedvekt på argumentasjon. De fire lærerne beskriver og begrunner også dialog på ulike måter: dialog som arbeidsmåte, dialog som en faglig samtale og kilde til læring, samt dialog som holdningsdannende og identitetsutviklende praksis. Sistnevnte beskrivelse åpner også opp for en personlig dialog om religioner og livssyn. Utfordringen ble her informantenes vurdering av hvor personlig denne dialogen kunne være i undervisningen, og hvor grensen går for å se på eleven som troende og som livssynsrepresentant i klasserommet. Flertallet av lærerne mente at det krevde varsomhet i tilnærmelsen til personlige dialoger om religioner og livssyn, men om elevene deltok på frivillig grunnlag og deling av personlige og religiøse holdninger ikke ble satt som et krav var det en verdsatt form for dialog. Ved at elevene deltar i en religions- og livssynsdialog bringer det også med seg muligheten for innsidekunnskap om de ulike religionene og livssynene som utforskes.

Det er også undersøkt hvordan Dialogpilotenes målsetting og metode samsvarer med skolens læreplaner og samfunnsoppgaver. Intervjuene med de to dialogpilotene viser at de jobber for å møte ulike kompetansemål og temaer som er relevante for skolen og RE-faget. De har en tydelig metode for å jobbe med dialog i klasserommet som gir positive tilbakemeldinger fra de fire lærerne og andre som dialogpilotene har vært i kontakt med. Deres særskilte posisjon i forhold til elevene gir de også muligheten til å nærme seg elevene på en mer personlig måte og stille spørsmål om elevenes religiøse og livssynsmessige oppfatninger. Dette gir de muligheter til å arbeide med holdninger og identitetsutvikling på

andre måter enn elevenes lærere. Samlet tyder dette på at Dialogpilotene kan være et verdifullt innslag i skolen og RE-faget.

6.2 Avhandlingens begrensninger og videre forskning

Denne avhandlingen sier noe om mitt utvalg lærere sin forståelse og bruk av dialog og samtale i RE-faget. Den har sett på hvordan lærerne opplevde dialogverkstedet og hvordan dialogpilotene tilrettelegger for dialog og elevenes deltakelse under dialogverkstedet. Den sier derimot ikke noe om hvordan elevene opplevde dialogverkstedene og hvilke læringsutbytter de hadde. Det kunne derfor vært interessant å trekke inn elevenes synspunkter og sett på hvordan de måler opp mot hverandre.

Samarbeidet med dialogpilotene og tilgjengeligheten av informanter har også vært en begrensning i form av å finne lærere som hadde mulighet og samtidig var villige til å delta på et intervju, og som møtte kravene om å undervise i RE-faget og ha deltatt på minst ett dialogverksted i regi av dialogpilotene. Spredning i utvalget av informanter er også en påvirkende faktor. Alle de fire lærerne arbeider ved den samme skolen, og det kunne på bakgrunn av dette vært interessant å intervjuere lærere fra ulike skoler rundt om i Oslo og Østlandet.

Det kunne også vært interessant å utføre en longitudinell studie med Dialogpilotene og dialogverkstedene. Da med observasjon av et dialogverksted på høsten, med påfallende intervju av dialogpilotene og lærerne, og så en ny runde med observasjon av dialogverksted og intervju med lærerne på våren. Dette ville gjort det mulig å se eventuell utvikling hos lærerne og elevene i klassen. På den måten kan det potensielt avdekkes hvorvidt dialogpilotenes metode har den ønskede effekten etter dialogverkstedene.

Denne avhandlingen tar totalt for seg seks informanter, hvorav fire er lærere ved samme skole. Generalisering og overførbare egenskaper vil derfor være begrenset. Funnene jeg har gjort kan kanskje være inspirasjon til videre didaktisk eller empirisk forskning av dialog i skolen.

Referanser

Buber, M. (2004). *Between Man and Man*. London and New York. Routledge.

Bunæs, I. I. (2014). *Kristen-Muslimsk dialog, -en studie av sammenhengen mellom dialogteori og den virkelige religionsdialogen i Norge og Sverige*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo), hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41609/Mastergradsoppgave-i-religion-og-samfunn-for-Ida-Inkeri-Buns.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Darbandi, C. & Waage, C. (2018): "Dialogpilotene, et utdanningsprosjekt for unge voksne og et holdningsprosjekt for ungdommer i Oslo og Østlandet" i *Religion og Livssyn* 1: 2018.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Eriksen, T.-H. & Sajjad, T.-A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis, perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gjerberg, E. (2008). *Dialog mellom teori og skolevirkelighet, Dialogbegrepet hos et utvalg religionslærere i lys av Habermas og Lévinas*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo),

Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32571/gjerberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grung, A. & Leirvik, O. (2012). Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 1 (Volum 23), 76-84 Hentet fra:

<https://proxy.via.mf.no:2480/nat/2012/01/art02>

Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse, grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Iversen, L.-L. (2014). *Uenighetsfellesskap, blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirvik, O. (2016). *Religionspluralisme, Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Pax forlag A/S.
- Lied, S. (2005): "Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget: Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?", i *Prismet* 1: 2005.
- Nicolaisen, T. (2001): "Dialog i KRL-faget", i *Prismet* 2: 2001.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (2014). *Qualitative research practice, a guide for social science students & researchers*. London: Sage Publications Ltd.
- Skeie, G. (2008). *Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a European research project. I: Lived Religion: Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches – Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*. Brill Academic Publishers.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen, Kunsten å skape god dialog*. Pax Forlag A/S.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2011). *Observasjonstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene*. I Fangen, K & Sellerberg A-M (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 144-167). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Valle, Å. I. (2008). *Dialog – I lys av teori og praksis, En undersøkelse av oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole.* (Masteravhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32570/Valle_Master%5b1%5d.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wivestad, S. (1992). Tolkning av Martin Buber: Jeg og Du. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2), 82-84. Hentet fra: <http://www.fagsider.org/sw/artikler/Buber/92Tolkning-av-Buber.pdf>

Nettsider

Dialogpilotene. (2018). - *et utdanningsprosjekt for unge voksne, og et holdningsprosjekt for ungdom i Oslo og østlandsområdet.* Hentet fra: <http://dialogpilotene.no/index.php>

Kunnskapsdepartementet. (2015). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01).* Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>

Vedlegg 1 – Intervjuguide for lærere

Intervjuguide til lærere

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Hva slags utdanning har du?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke trinn underviser du på/har du undervist på?

I klasserommet

- Bruker du samtale og dialog i din undervisning i RE-faget?
(Hvis ja, når og hvordan brukes disse arbeidsmetodene?)
- Har du noen regler som er formidlet til elevene for samtaler eller debatter i klasserommet?

Læreplanen i RE-faget bruker begreper som samtale, dialog og drøfting som verktøy for å oppnå kompetansemålene og utvikle muntlige ferdigheter i faget.

- Hva legger du i begrepet dialog?
- Hvordan mener du som lærer at man kan jobbe med disse ferdighetene?

Læreplanen sier også at: «Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål»

- Hvordan arbeider du som lærer med dette?
- Hvordan forstår du dette (.. om refleksjon over egen identitet og livsvalg)?
- Hva skal kjennetegne dialogen om religion og livssyn i klasserommet?
- Hva tenker du om å stille spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter? (Hvor går grensen i religions- og livssynsdialogen?)
- Hva burde målet være for en eventuell dialog i klasserommet?
- Er det forskjell på dialogen i klasserommet og dialogen mellom ulike trossamfunn?
- Kan religions- og livssynsdialog være et verktøy for å skape endring?
(Jeg tenker da hos elevene, i klasserommet, i klassemiljøet)
(Hvis Ja, hvilke endringer kan skapes?)
- Har du noen eksempler på hvordan man kan jobbe med/mot fordommer rundt livssyn og tro i skolen?
- Har du møtt ekstreme utsagn i klasserommet? Hva slags utsagn har dette vært?
Hvordan møter du dette? /Hvordan kan man møte dette?

Om de har hatt besøk av dialogpilotene

- Hvordan tenker du lærere og elever kan jobbe med konflikter og uenigheter i klassen?
- Er det noen spesifikke tiltak som du har plukket opp etter dialogverkstedet?
- Har din forståelse av dialog endret seg etter dialogverkstedet?
- Har du opplevd at elever som karakteriseres som stille, eller som ikke sier så mye i timene har fått utløp for tanker og meninger under dialogverkstedet?
- Fikk du noen tilbakemeldinger fra elevene etter dialogverkstedet?
- Har du lagt merke til noen form for endring i religions- og livssynsdialogen eller samtalen i klassen etter dialogverkstedet?
- Har dialogverkstedet hatt noen innvirkning på klassemiljøet? (Eller konflikter i klassen?)

Helt til slutt, er det noe du har lyst til å legge til eller som du føler du ikke har fått sagt.

Vedlegg 2 – Intervjuguide for dialogpilotene

Intervjuguide til Dialogpilotene

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Alder
 - Hvor lenge har du vært dialogpilot?
 - Hva gjør du foruten å være dialogpilot? (Studier, arbeid, faglig bakgrunn)
- Hva var det som fikk deg til å bli en dialogpilot?
- Har du noe spesielt mål som dialogpilot?

Forståelse rundt dialogbegrepet

- Begrepet dialog er sentralt i Dialogpilotenes virksomhet, men hva er din forståelse av dialogbegrepet?
- Er det noe særskilt som påvirker din oppfatning av dialogbegrepet?
- Har studie for å bli en dialogpilot endret din oppfatning av dialogbegrepet? (Hvis Ja, på hvilken måte?)
- Hva burde målet med dialog være?
- Hvordan forstår du begrepet Religions-/tros- og livssynsdialog?
- Kan religions- og livssynsdialog være et verktøy for å skape endring i holdninger? (Hos elever, i klasserommet, i samfunnet)

Om dialogverkstedene i skolen

- Hvilke forberedelser gjør du i forkant av et dialogverksted?
- Hva er det du anser som målet ved et dialogverksted?
- Som Dialogpilot, har du noen regler som for dialog som formidles til elevene under dialogverkstedet?
- Hvordan ønsker du at elevene skal stille seg til dialog under dialogverkstedet?
- Hva tenker du om å stille spørsmål til elevene som livssynsrepresentanter? (Hvor går grensen i religions- og livssynsdialogen?)
- Er det noen spørsmål du håper å ikke få under dialogverkstedet?
- Hvilken betydning kan dialogverkstedet ha for klassemiljøet?
 - Kan dialogpilotene påvirke klassemiljøet?
- Har du opplevd å holde dialogverksted i klasser hvor det har vært et negativt klassemiljø?
- (Hvis Ja, hvordan påvirket dette dialogen under verkstedet?)
- Har du opplevd at det har oppstått konflikter under et dialogverksted?
 - Tenker da på små uenigheter som dere har måtte jobbe med der og da
- Hvordan tenker du lærere og elever kan jobbe med konflikter og uenigheter i klassen?
- Har du møtt fordommer under dialogverkstedene? Hva slags fordommer var det? Hvordan møter du dette? /Hvordan kan man møte dette?
- Har du noen eksempler på hvordan man kan jobbe med/mot fordommer rundt livssyn og tro i skolen?
- Hva er det du som dialogpilot ønsker at deltakerne sitter igjen med etter et dialogverksted

Helt til slutt, er det noe du har lyst til å legge til eller som du føler du ikke har fått sagt.

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring for lærere

Invitasjon til intervju

Jeg er lektorstudent ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo. Dette året skriver jeg masteroppgave om dialog og samtale som arbeidsmetode innenfor Religion og Etikk-faget i videregående skole, med et utvidet fokus på religions- og livssynsdialogens plass i RE-faget. Hensikten er å samle informasjon rundt ulike faktorer slik som forståelse, opplæring og praksis knyttet opp mot dialog og samtale som arbeidsmetode, samt læreres tanker om religions- og livssynsdialog i RE-faget. I forbindelse med dette ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som underviser eller har undervist i skolefaget Religion og Etikk, og jeg håper at du har anledning og lyst til å stille opp til et intervju.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak. Der etter vil dette bli transkribert til tekst for å kunne arbeide videre med materialet. Jeg vil presisere at både ditt navn og din skole vil bli anonymisert, og gitt fiktive navn. Ut i fra intervjuet vil enkelte utdrag og sitater bli analysert og brukt i masteroppgaven. All informasjon fra intervjuet, inkludert navn, lydopptak og kontakinformasjon vil slettes når masteroppgaven leveres 20.08.18. Jeg vil også presisere at det hele veien kun vil være jeg som har tilgang til informasjonen.

Det er fullstendig frivillig å delta på undersøkelsen og en kan melde seg av når som helst om det er ønskelig. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Tid og sted for intervju avtales nærmere om du har lyst og mulighet til å delta. Håper på en rask tilbakemelding på om du har anledning til å delta i dette prosjektet.

Ta gjerne kontakt ved ytterligere spørsmål knyttet til intervjuet

Med vennlig hilsen

Samtykke-erklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg vil være med på intervjuet, om RE-faget og religions- og livssynsdialog. Jeg aksepterer også at svar på spørsmål fra intervjuet vil kunne benyttes som materiale i masteroppgaven. Forskningen som gjøres er anonym og alle lydopptak og kontaktopplysninger vil bli slettet når oppgaven leveres.

Navn:.....

Dato og sted:.....

Underskrift:

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring for dialogpilotene

Invitasjon til intervju

Jeg er lektorstudent ved Det teologiske menighetsfakultetet i Oslo. Dette året skriver jeg masteroppgave om dialog og samtale som arbeidsmetode innenfor Religion og Etikk-faget i videregående skole, med et utvidet fokus på religions- og livssynsdialogens plass i RE-faget. Hensikten er å samle informasjon rundt ulike faktorer slik som forståelse, opplæring og praksis knyttet opp mot dialog og samtale som arbeidsmetode, samt dialogpilotenes tanker om religions- og livssynsdialog. I forbindelse med dette ønsker jeg å komme i kontakt med dialogpiloter som har fullført utdanningen ved UIO og som har gjennomført ett eller flere dialogverksteder, og jeg håper at du har anledning og lyst til å stille opp til et intervju.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak. Der etter vil dette bli transkribert til tekst for å kunne arbeide videre med materialet. Jeg vil presisere at både ditt navn og din skole vil bli anonymisert, og gitt fiktive navn. Ut i fra intervjuet vil enkelte utdrag og sitater bli analysert og brukt i masteroppgaven. All informasjon fra intervjuet, inkludert navn, lydopptak og kontaktinformasjon vil slettes når masteroppgaven leveres 20.08.18. Jeg vil også presisere at det hele veien kun vil være jeg som har tilgang til informasjonen.

Det er fullstendig frivillig å delta på undersøkelsen og en kan melde seg av når som helst om det er ønskelig. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Tid og sted for intervju avtales nærmere om du har lyst og mulighet til å delta.

Ta gjerne kontakt ved ytterligere spørsmål knyttet til intervjuet

Med vennlig hilsen

Samtykke-erklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg vil være med på intervjuet, om RE-faget og religions- og livssynsdialog. Jeg aksepterer også at svar på spørsmål fra intervjuet vil kunne benyttes som materiale i masteroppgaven. Forskningen som gjøres er anonym og alle lydopptak og kontaktopplysninger vil bli slettet når oppgaven leveres.

Navn:.....

Dato og sted:.....

Underskrift: