

# Toleranse

En kvalitativ studie av læreres synspunkter på hvordan religion og etikk faget  
kan være en kilde til toleranse?

**Cecilie Sa-Imi Bråthen**

Veileder

Professor pedagogikk, Janicke Heldal

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,  
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogrammet i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag  
(45 ECTS), Vår 2021

Antall ord: 29 765





## Forord

Jeg vil først og fremst rette en takk til min veileder Janicke Heldal for råd og veiledning i denne prosessen. Du har bidratt mye med dine kunnskaper og erfaringer i en krevende tid med pandemi og strenge restriksjoner, men likevel har du vært fleksibel og en stor pådriver for at oppgaven har vært gjennomførbar.

Takk til mine fire informanter som stilte opp under en krevende tid under pandemien i en utfordrende lærerhverdag. Deres bidrag til denne studien har vært svært verdifull.

Videre vil jeg takke familien, medstudenter og gode venner som har motivert og støttet meg gjennom hele utdanningen min.

## Sammendrag

Tema for denne studien er holdningsdannelse i faget religion og etikk med fokus på toleranse. Hensikten med oppgaven har vært å finne ut av hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse med utgangspunkt i religion – og etikk læreres synspunkter, opplevelser og erfaringer. For å svare på studiens problemstilling har det blitt brukt kvalitative intervjuer med fire lærere fra tre videregående skoler. Lærerne hadde en bakgrunn med religion og etikk som fag. Begrepet toleranse ble valgt med bakgrunn i at formålet i læreplanen fremmer toleranse i dets holdningsdannende aspekt og at begrepet i seg selv er interessant i et mangfoldig samfunn.

Det teoretiske grunnlaget for studien bygger på Geir Afdals (2010) tre diskurser for toleranse, som er: *toleranse som å tåle*, *toleranse som fordomsfrihet* og *toleranse som åpenhet*. Videre bygger oppgaven på Mezirows (1991) transformativ læringsteori som bygger på tankene til Dewey og hans tanker om refleksjon som bindeledd mellom læring og handling og Habermas og hans tanker om hvordan rasjonelle beslutninger kan nås gjennom kommunikasjon. Tilslutt bygger den på Freires begrep om frigjørende pedagogikk. Transformativ læringsteori kan plasseres innenfor kritisk pedagogikk hvor målet er sosial og politisk endring (Heldal & Sætra, s. 81, 2020).

Hovedfunnene i denne avhandlingen viser at informantene mener at det holdningsdannende aspektet i religion og etikk faget er viktig og har et stort potensial til å utvikle tolerante elever og ruste dem i møte med utfordringer i samtiden. Informantene delte en tvetydig forståelse av begrepet toleranse, med det hadde både negative og positive sider. Tre av informanter mente at det var behov for å tydeliggjøre begrepets betydning i større grad, mens den siste informanten mente at begrepets utydelige karakter var av hensikt for at det skulle kunne tilpasses samfunnets verdier og normer til enhver tid. Gjennom undersøkelsen kom det tydelig frem at samtlige informanter mente at samfunnet og elevene trenger en aktiv form for toleranse, som indikerte mot *toleranse som fordomsfrihet* og *toleranse som åpenhet*. Informantene uttrykker seg i tillegg om noen utfordringer ved at fagets holdningsdannende aspekt der dem uttrykker seg om en usikkerhet rundt hvorvidt faget bidrar som holdningsdannende for elever.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Oppgavens oppbygging.....	2
1.4	Tidligere forskning .....	3
1.5	Læreplaner.....	5
2	Redegjørelse av begreper og teorier .....	6
2.1	Holdning.....	7
2.2	Danning i religion og etikk faget.....	7
2.3	Toleranse .....	7
	Toleranse som å tåle.....	8
	Toleranse som fordomsfrihet .....	9
	Toleranse som åpenhet .....	9
2.4	Transformativ læringsteori.....	9
	Erfaringer .....	11
	Meningsstrukturer, meningsperspektiver og menings skjemaer .....	12
	Kritisk refleksjon.....	13
	Læring i transformativ læringsteori.....	14
	Endring i meningsstrukturene .....	15
	Kritikk av Mezirows transformativ læringsteori .....	16
3	Metode.....	16
3.1	Valg av metode.....	17
3.2	Utvalg .....	18
3.3	Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsene .....	19
3.4	Transkribering og analyseprosess .....	21
3.5	Etiske overveielser .....	23
3.6	Forskningsarbeidets kvalitet og begrensninger .....	24
4	Analyse.....	26
4.1	Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det? .....	27
4.2	Hvordan tolker informantene begrepet toleranse? .....	33
4.3	Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning? .....	35
4.4	Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende? .....	42
4.5	Oppsummering .....	49
5	Diskusjon.....	50

5.1	Toleranse – et begrep med en mangfoldig forståelse .....	51
5.2	Det holdningsdannende aspektet ved faget .....	54
5.3	Hvordan lære ungdommer toleranse gjennom faget .....	57
	Kritisk refleksjon.....	57
	Erfaringer .....	59
	Instrumentell læring, kommunikativ læring og frigjøring .....	61
	Endringer i meningsstrukturen .....	62
	Passiv eller aktiv form for toleranse.....	63
5.4	Utfordringer ved at faget skal være holdningsdannende.....	65
6	Kort oppsummering og avsluttende diskusjon .....	68
6.1	Studiens relevans og videre forskning .....	71
7	Litteraturliste .....	73
8	Vedlegg .....	77
8.1	Vedlegg 1: Informasjonsbrev .....	77
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	81
8.3	Vedlegg 3: Kvittering NSD .....	84

# 1 Innledning

Tema for denne studien er holdningsdannelse i faget religion og etikk med fokus på toleranse. Studiens formål har vært å finne ut av hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse med utgangspunkt i religion – og etikk læreres synspunkter, opplevelser og erfaringer. Begrepet toleranse ble valgt med bakgrunn i at formålet i læreplanen fremmer toleranse i dets holdningsdannende aspekt og at begrepet i seg selv er interessant i et mangfoldig samfunn.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet i studien er å undersøke læreres synspunkter på religion – og etikk faget som et holdningsdannende fag med fokus på toleranse. I den nåværende læreplanen nevnes det at faget både skal være et kunnskapsfag og et holdningsdannendefag. Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører samfunnsborgere og samfunnet som helhet, både som grunnlag for fellesskap og kilde til splittelse. Derfor er gjensidig toleranse på tvers av forskjeller i livssyn og religion viktig for samhold i et flerkulturelt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). I den nye læreplanen nevnes det at faget skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk, samt bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

Gjennom begge læreplaner gis det uttrykk for at faget både skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk, samt at elevene gjennom faget skal utvikle en forståelse for et mangfoldig samfunn og hvordan vi skal leve sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn.

Klasserommet er en arena hvor ulike meninger kan komme frem og som gir muligheter til å diskutere og reflektere over mange ulike perspektiver og meninger som kan knyttes til religion på hjemmefronten, sosiale kretser, i mediene og debatter, demonstrasjoner og andre samfunnskonflikter. Hvordan vi oppfatter religioner, konflikter og mennesker som er involvert i konflikter eller religioner som er aktuelle i konflikter, er viktig å bearbeide. Det kan ha en stor innflytelse for holdninger og handlinger (Lundby, 2017).

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å få innsikt i religion – og etikk læreres erfaringer, opplevelser og tanker om faget som et holdningsdannende fag og hvordan de kan lære barn og ungdom toleranse. Problemstillingen for prosjektet er: *hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?* For å belyse denne problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det?
2. Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?
3. Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning?
4. Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?

I forskningsspørsmålene er begrepet holdning et overordnet begrep, hvor toleranse er et begrep som kommer inn under dette, som er hovedfokuset for denne studien. Oppgaven er ikke ute etter å finne svar på hvordan holdningsdannelse implementeres i undervisning, men lærernes opplevelser og erfaringer med egen vurdering og praksis.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel to blir det gjort rede for studiens teoretiske som består av Afdals (2010) forståelser av begrepet toleranse og Mezirows (1991) transformativ læringsteori.

I kapittel tre følger en redegjørelse for metodiske valg der valg og begrunnelse av metode presenteres, samt undersøkelsens utvalg. Deretter gjøres det rede for forberedelser og gjennomføring av datainnsamling før presentasjon av analyseprosessen, samt etiske overveielser.

I kapittel fire vil funnene fra analysen presenteres som vil følge forskningsspørsmålene og lærernes uttalelser. I dette kapitelet vil det ikke bli gjort noe drøfting.

I det femte kapitlet vil funnene bli diskutert i lys av den teoretiske bakgrunnen hvor forskningsspørsmålene har en sentral plass. Deretter vil funnene og diskusjonen sammenfattes



i en konklusjon hvor de fire forskningsspørsmålene og problemstillingen belyses. Avslutningsvis vil studiens relevans og videre forskning bli diskutert.

#### **1.4 Tidligere forskning**

I denne delen av kapitlet skal det vises til tidligere forskning som har blitt gjort i feltet som denne studien kan sies å befinne seg innenfor. Noe av dette vil det bli utdypet mer om i teoridelen.

Geir Afdal (2005) har forsket på hvordan toleranse kan forstås av et større utvalg lærere i sin doktoravhandling: *Tolerance and Curriculum. Conceptions and Tolerance in the Multicultural Unitary Norwegian Compulsory School (2005)*. I hans avhandling kommer det frem at forståelsen av begrepet hos lærere er tvetydig. Toleranse blir på en side beskrevet som en dyd, og på den andre siden blir det beskrevet som en relasjon mellom elev og lærer. Afdal (2005) mener at den gode lærer besitter denne dyden og er i stand til å respektere eleven som person. Videre beskriver han at den gode lærer besitter empati for å være i stand til å vise elevene toleranse. Han spør også sine informanter om elevene bør evne å vise toleranse, og da kommer det frem av informantene at de mener at elevene bør ha forståelse, respekt og toleranse både for lærere og hverandre. Informantene forklarer blant annet at relasjonen mellom elev og lærer er avhengig av gjensidig toleranse for å danne en relasjon. Dette vil igjen være styrkende for klasseledelsen og være et grunnlag for respekt og toleranse blant elevene. I hans doktoravhandling forklarer han ikke hva toleranse er, men han ser på motsetningene av begrepet for å forstå fenomenet (Afdal, 2005).

I Afdals (2010) videre forskning om begrepet mener han at toleranse kan bety flere ting og at det er avgjørende å bestemme hva begrepet innebærer. Han skriver at ingen ønsker å bli ansett som intolerant, og at det handler om definisjonsmakt. Han mener at det handler om makten til å bestemme hvem som er normal og tolerant, og hvem som er unormal og intolerant. Han mener at det er gode grunner til å være på vakt når vi skal definere toleranse, fordi det er bedre å tolerere enn å bli tolerert og det er bedre å være tolerant enn intolerant. Hvordan man kan lære seg toleranse kan likevel være vanskelig og ifølge forskeren er det ingen oppskrift på dette. Det avhenger av hvordan man forstår begrepet og hva man mener er toleranse. Det er altså ikke en spesifikk verdi som kan tilegnes på en enkel måte. Alle mennesker er til en viss grad tolerante og man har egne grenser for egen toleranse, men å videreutvikle mennesker

som tolerante personer kan skje ved at man blir utfordret til et terskelpunkt og at den pedagogiske omgivelsen er slik at utfordringen oppleves som en urovekkende mulighet. I følge Afdal (2010) kreves det et læringsmiljø som handler om å se muligheten i forskjeller. For toleranse innebærer forskjell og en konstruktiv måte å forholde seg til forskjell på (Afdal, 2010).

En masteroppgave av Mari Elden Jensen, som har gjort en kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk viser at lærerne opplever at det er utfordrende å forklare hva som ligger i begrepene toleranse og respekt, samt å skille begrepene (Jensen, 2014, s. 3). Hennes forskning bekrefter også Afdal sine funn. Hun konkluderer med at religionslærere ikke har en presis forståelse av begrepene (Jensen, 2014, s. 76).

En annen masteroppgaven som er skrevet av Heidi Marie Bakken (2017), og har tittelen «Jødedom og antisemittisme i KRLE». Studien tar for seg hvordan jødedommen er formidlet og oppfattet i religionsfaget. Undersøkelsen viser at elevenes oppfattelse av jøder som historiske skikkelser og ofre, er i samsvar med lærebokens fremstilling. Elevene hadde liten erfaring med jøder og antisemittisme i egen hverdag eller fra media. Muslimene var derimot kjent for elevene fra media, hvor de assosierte muslimer med ofre for krig eller islamofobi (Bakke, 2017, s. 1). Denne oppgaven viser at mediene og dens fremstilling av religioner kan påvirke elevenes forkunnskaper og hvilke assosiasjoner de har til ulike religioner i undervisning.

Knut Lundby (2018) har ledet et prosjekt som studerte forhold mellom religion og medier i aktuelle konflikter i Norge og andre skandinaviske land. Et av feltene som ble studert i prosjektet, var en tredjeklasse i religionsfaget på en videregående skole. I de observerte klassene ble mediestoff som fokuserte på konflikt og kontrovers om religion mye brukt. Mediemateriale ble valgt som et forsøk av lærer om å fange elevenes oppmerksomhet. Studien konkluderte med at bruken av konflikt – og underholdningsrettet materiale bidro til å reproducere og forsterke stereotype og eksotiske fremstillinger av religion, samt at det styrket og bekreftet mediens fremstilling fremfor å korrigere skjev fremstilling (Lundby, 2018). Utfordringen i å undervise om kontroversielle temaer i religion og etikk faget er også vanskelig å gripe, som kommer frem i studien ovenfor. Trine Anker og Marie von der Lippe har gjort en kvalitativ studie i videregående skole hvor de undersøkte hvordan 22. juli ble

behandlet. De fant at slike temaer ble i liten grad berørt, og en av årsakene var at lærerne opplevde det som utfordrende og krevende å undervise i slike spørsmål (Anker & Lippe, 2016, s. 270).

## **1.5 Læreplaner**

Temaet for studien har en bakgrunn i læreplanen i religion og etikk. Det er derfor relevant å trekke frem dets formål. I skrivende stund har mange skoler og lærere også fokus på overgangen til den nye læreplanen som for religionsfaget skal tre i kraft fra neste år. Formålet i den nye læreplanen farger likevel deres synspunkter, undervisning og hvordan å tolke ting på. Samtidig danner både den nåværende og nye læreplanen en bakgrunn for studiens valg av tema og teoretisk grunnlag.

Læreplanen fra 2006 forteller at religion og etikk faget både er et kunnskapsfag og et holdningsdannendefag. Formålet i faget er blant annet at det skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessig og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og fler religiøst samfunn. Som et holdningsdannende fag skal religion og etikk gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg, samt stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings – og holdningsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

Den nye læreplanen som er gjeldende fra 01.08.2022 trekker frem at religion og etikk er et sentralt fag for at elevene skal forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdagen, samfunnet og arbeidslivet. Faget skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet. Dette har betydning for å kunne identifisere og ta stilling til dilemmaer som oppstår når elevene skal håndtere utfordringer i samtiden (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

Et av kjerneelementene til faget i den nye læreplanen handler om at elevene skal evne å ta andres perspektiv. Faget skal gi eleven mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre både gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver, samt gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. Dette skal resultere i at faget bidrar til at elevene

utvikler respekt og interesse for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religion eller livssynsmessig bakgrunn. Et annet kjerneelement i den nye læreplanen er etisk refleksjon som handler om at elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn. I kjerneelementet som handler om hvordan elevene skal utforske religioner legges det vekt på at deres forståelse av religioner og livssyn skal utdypes og utfordres gjennom blant annet kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Videre sies det at dette er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).

I denne studien skal jeg ikke diskutere forskjellen eller likhetene mellom gjeldende læreplan og den kommende læreplanen for religion og etikk, men det er verdt å bemerke seg at begrepet gjensidig toleranse ikke er tatt med videre i den nye læreplanen. Det kan tenkes at begrepet ikke er aktuelt lenger, er utdatert eller at det ikke fungerte med sin hensikt slik som det stod? Jeg har likevel valgt å skrive min masteravhandling rundt begrepet toleranse i religion og etikk faget. Valget er gjort med bakgrunn i tidligere forskning om begrepet, samt teoretisk grunnlag hvor begrepet er interessant både i form av dets forståelse og handlingsaspekt. Ved å lese den nye læreplanen kan det samtidig tolkes som at toleranse begrepet fortsatt står implisitt i læreplanens kjerneelement *evne å ta andres perspektiv*. Der står det blant annet at faget skal gi eleven mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre både gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver, samt gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. Dette skal resultere i at faget bidrar til at elevene utvikler respekt og interesse for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religion eller livssynsmessig bakgrunn. I kapittel to av oppgaven skal jeg ta for meg tre ulike forståelser av begrepet toleranse, hvor forståelsene tar for seg flere av elementene som er nevnt i dette kjerneelementet.

## 2 Redegjørelse av begreper og teorier

Dette kapittelet vil først ta for seg nødvendige begrepsavklaringer og deretter en redegjørelse av hvilke teoretiske perspektiver som er valgt for denne studien. Dette er nødvendig for å anvende dem senere i diskusjonsdelen for å belyse hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse.

## **2.1 Holdning**

Asheims (1997) definerer holdning ved å sette det opp mot en dyd. Han mener at ordet dyd er foreldet og byttet ut med ordet holdning. Han påpeker likevel noen forskjeller av begrepene. Dyd er mer refleksivt og ofte positivt ladet, mens holdning er noe rasjonelt og kan både være positivt og negativt ladet. Begrepet holdning kan ha en diffus karakter og til tider være vanskelig å definere. Asheim (1997) mener at det kan tenkes at begrepet viser til noe utenfor subjektet. Med andre ord er det noe som man har til noen eller noe, og dette medfører at det er vanskelig å definere det som noe. Ifølge Asheim (1997) ligger en grunnbetydning i begrepet som omhandler noe kroppslige, som tydeliggjør at begrepet refererer til noe utad (Asheim, 1997, s. 23).

Ifølge Martinussen (2008) kan holdning defineres som en disposisjon i retning av å reagere på en situasjon eller påvirkning på en bestemt måte. En person reagerer på bakgrunn av egne behov, mål, interesser, samt egne følelser, kunnskaper og forventninger (Martinussen, 2008, s. 186). Holdninger som vises hos individer i ulike situasjoner uttrykker deler av bevisstheten. Holdningsdanning er en livslang prosess, hvor sosialisering og gjensidig påvirkning spiller en sentral rolle (Martinussen, 2008).

## **2.2 Danning i religion og etikk faget**

Andreassen (2012) skriver at dannelsesbegrepet i religion og etikk som et dannelsesfag retter oppmerksomheten mot hvilke samfunnsmessige forventninger som knyttes til religionsundervisning. Han påpeker at dannelse i faget handler om et møte med det ukjente utenfor individet, som skal stimulere dets utvikling og vekst. Videre skriver han at det handler om at eleven etter endt skolegang i religionsundervisningen skal være i stand til å møte det ukjente på en måte som stimulerer dem (Andreassen, 2012, s. 204).

## **2.3 Toleranse**

Toleranse er et ord som de fleste gir en tilslutning om, for ingen ønsker å fremstå som intolerante. Det er et begrep som kommer under en form for holdning, hvor det både har et holdnings – og handlingsideal. Begrepet kan bli brukt i mange sammenhenger, og ofte med slike ord kan det oppstå en utydelighet. Tilslutt kan man risikere å bli usikker på hva det egentlig betyr. Betyr det for eksempel åpenhet, akseptering, respekt eller likebehandling.

Toleranse er et ord som blir brukt hyppig, spesielt fordi vi lever i et pluralistisk samfunn med et mangfold av livssyn, moraler, normer, verdier, kulturer og etnisiteter (Skrunes & Dahle, 2017, s. 24).

Det er ulike måter å forstå og bruke begrepet toleranse på. Det kan skilles mellom en passiv form for toleranse og en mer aktiv form for toleranse. Den passive formen brukes som et uttrykk for at flertallet holder ut eller tåler at et mindretall har andre meninger og/eller annen livsstil enn majoriteten. Aktiv toleranse kan beskrives som at man støtter og anerkjenner andres rett til å leve i samsvar med sine meninger (Breistein, 2017, s. 229).

Afdal (2010) har operasjonalisert begrepet i tre ulike diskurser som vektlegger bestemte faktorer av toleranse. Hans forståelser av begrepet tar utgangspunkt i funn fra hans empiriske arbeid på området. De tre forståelsene er hentet fra hans artikkel *Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt* (Afdal, 2010).

### Toleranse som å tåle

I Afdals (2010) første diskurs av begrepet handler det om å tåle ulikheter. Toleranse blir forstått som et redskap som brukes til å leve med og løse konflikter som forårsakes av ulikheter. Intoleranse handler om at man ikke innrømmer andres meninger, handlinger og ytringsfrihet. Afdal (2010) skiller mellom begrepene respekt, aksept og toleranse – som gjør det mulig å forholde seg til det man ikke anerkjenner. Altså ved respekt og aksept indikeres anerkjennelse, men det gjør ikke toleranse. Toleranse gjør det mulig å tåle noe som man ikke liker (Afdal, 2010, s. 25). Med andre ord at man velger å tolerere noe, som fører til at man ikke handler slik man egentlig mener er riktig. Toleranse blir en metode for en majoritet i møte med små minoriteter, slik at dem kan ytre seg og føle seg trygge. På den måten blir ytringsfriheten til dem man tolerer sikret. Menneskerettigheter står sterkt i denne forståelsen av begrepet (Afdal, 2010, s. 31). Diskursen kan kjennetegnes ved at ulikheter identifiseres og hvilke utfordringer som følger med det. Forskjeller blir ofte knyttet til religion og livssyn hvor de forstås som endimensjonale og statiske, og ikke som bevegelige og fortolkende aktiviteter (Afdal, 2010, s. 26). I denne formen for toleranse velger man å tåle og holde ut med uenigheter, noe som ikke medfører økt forståelse på tvers av ulikhetene.

## Toleranse som fordomsfrihet

I denne forståelsen blir toleranse ansett som en aksept av forskjeller. En person har frigjort seg fra irrasjonelle og tradisjonelle tanker og prøver å møte andre så fordomsfritt som mulig. Å være tolerant betyr å være åpen og akseptere forskjeller gjennom å være fordomsfri mot andre mennesker. Menneskerettighetene er også viktig i denne formen for toleranse, men individets frihet står likevel mer i sentrum. En person som har karakteristiske trekk som passer med de liberale verdiene, vil en møte med toleranse fordi man da viser at man er liberal og åpen (Afdal, 2010, s. 27). Ulempen kan være at man da velger å tolerere personer som har kjennetegn som er forhåndsbestemte, hvor de med radikale forskjeller i syn på ulike spørsmål faller utenfor. En tolerant person i dette tilfelle er ikke det samme som i forrige diskurs – toleranse blir behandlet som å forandre holdninger, eller i det minste være åpen for en rasjonell diskusjon (Afdal, 2010, s. 28).

## Toleranse som åpenhet

I Afdals tredje forståelse av begrepet mener han at toleranse er *åpenhet*. I motsetning til de andre diskursene er ulikheter her en ressurs. En åpen person er nysgjerrig på fenomener og mennesker som er annerledes og ser ikke på det som en moralsk feil. Personen vil se på det som mulighet til å utvikle og tilegne seg kunnskap om det som er annerledes. Afdal påpeker at forskjeller i denne diskursen blir ansett som en mulighet og knytter det opp til toleranse for mangfold (Afdal, 2010, s. 29). I dette tilfellet mener han at formålet er å dyrke og videreutvikle forskjeller slik at både samfunnet og individer kan utvikle seg og bli bedre. Toleranse forstås som å være åpen for innflytelse, nye meninger og påvirkning. I denne forståelsen blir ikke ulike verdier og forskjeller vektlagt som et problem (Afdal, 2010, s. 29).

## **2.4 Transformativ læringsteori**

Transformativ læringsteori ble valgt som teoretisk bakgrunn for denne studien med bakgrunn i den nye læreplanen. Flere av faktorene som teorien vektlegger må være tilstede for at transformativ læring skal oppstå, samsvarer med læreplanens kjerneelementer. I et av kjerneelementene til faget blir etisk refleksjon lagt vekt på hvor elevene blant annet skal lære å drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn. I et annet kjerneelement blir det lagt vekt på at elever skal utforske religioner med vekt på at deres forståelse av religioner og livssyn skal utdypes og utfordres gjennom blant annet kritisk refleksjon over kilder,

normer og definisjonsmakt (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). Å bruke erfaringer til å lære og tolke et fenomen, samt at kunnskap skal utdypes og utfordres gjennom kritisk refleksjon er kjerneelementer i Mezirows transformativ læringsteori som jeg skal si mer om nedenfor. Valget for denne teorien er også et forsøk på å se oppgavens problemstilling i lys av den nye læreplanen.

Transformativ læringsteori ble utviklet av den amerikanske sosiologen Jack Mezirow. Teorien kan plasseres innenfor konstruktivistiske læringsteorier. Den hevder på lik linje med sosiokulturelle teorier at læring er en meningssskapende prosess som er knyttet opp mot å forstå egne erfaringer. Mening blir skapt gjennom samhandling med andre og våre erfaringer ((Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Mezirow definerer transformativ læring som følgende:

*“Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and options that will prove more true or justified to guide action”* (Mezirow, 2000, s. 7-8).

Han definerer transformativ læring som en endringsprosess hvor det oppstår en omformulering eller endring av tatt-for-gitt rammer til mer sannfulle og rettferdige rammer for handling. I tillegg til refleksjon er også kommunikativ samhandling nødvendig for transformativ læring. Mezirow mener at det er gjennom kommunikasjon det kan skapes mening som er større enn den enkelte (Mezirow, 1991, s. 61).

Teorien bygger på tankene til Dewey og hans tanker om refleksjon som bindeledd mellom læring og handling. Videre bygger den på Habermas og hans tanker om hvordan rasjonelle beslutninger kan nås gjennom kommunikasjon. Tilslutt bygger den på Freires begrep om frigjørende pedagogikk. Til felles er de tre teoretikerne kritiske til hva som er bestående og det man tar for gitt. Våre antakelser og meninger er ofte forankret i hvordan vi snakker om verden. Pedagogikkens oppgave blir derfor å utvikle undervisning som gjør at elevene kan oppnå en utvikling og bli selvstendige personer. Transformativ læringsteori kan plasseres innenfor kritisk pedagogikk hvor målet er sosial og politisk endring (Heldal & Sætra, s. 81, 2020).



## Erfaringer

I teorien ligger det til grunn en antagelse om at erfaringer former individets identitet, samt hvordan man forstår seg selv og verden rundt seg. Gjennom en rettet oppmerksomhet mot identitet utvides forståelsen av læringsprosessen fra tilegnelse av kompetanse og ferdigheter til å omhandle hele mennesket. Med dette fokuset utvides læringsprosessen til å handle om hvordan individet erfarer verden og forstår seg selv, som en del av et større fellesskap. Heldal og Sætra (2020) skriver at teorien passer godt for læring i skolen, fordi den vektlegger både kunnskapstilegnelse og utvidet forståelse som viktige dimensjoner i undervisning (Heldal & Sætra, s. 81, 2020).

I transformativ læringsteori antas det at individer sosialiseres inn i allerede eksisterende forestillinger om verden. Familien som individet vokser opp i, altså primærsosialiseringen, vil påvirke individet i stor grad. Videre vil sekundærsosialiseringen, som blant annet er venner, skole og idrett, påvirke individet. I dag spiller også sosiale medier en stor rolle, og derfor kan vi ikke se bort fra at det påvirker hvordan en person tenker om seg selv og forstår verden. Teorien legger vekt på hvordan primærsosialiseringen kan føre til et begrenset syn på omverden, problematiske forventninger, referanserammer og forestillinger. Dette er ubevisste læringsprosesser hos mennesket, som også er grunnlaget for antagelser om seg selv, andre og verden. Disse antagelsene er noe som ofte tas for gitt. Barnet vokser opp i en familie og påvirkes av hvordan foreldre og andre familiemedlemmer snakker om seg selv, andre og samfunnet. Individet får dermed et perspektiv på hvordan verden fortolkes. Transformativ læringsteori er interessert i at læringsprosessen skal bidra til endring av eksisterende forestillinger om verden. Målet er at forestillingene skal bli mer omfattende, reflekterende, fordomsfrie og åpne for forandringer (Heldal & Sætra, 2020, s.82).

Dewey er kjent for sin frase «learning by doing», som er en forenkling av hans syn på at mennesker lærer av den kunnskapen man får gjennom å reflektere over hva man gjør. Han hevder videre at mennesker er sosiale vesener, hvor man lærer og utvikler seg gjennom interaksjon med andre (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2012, s. 238-240). På lik linje med Dewey, hevder Mezirow at mennesket skaper mening gjennom erfaringer. Sosiale forhold former hvordan individet forstår og skaper mening om verden på. Dette er ubevisst læring som skjer gjennom sosialisering, og for mange forblir den sosiale og kulturelle påvirkningen ubevisst gjennom livet. Den er likevel avgjørende for hvordan et individ skaper

mening om seg selv og samfunnet. Når et individ skaper mening, bygger man på erfaringer som er allerede gjort, og fortolker det nye inn i disse (Heldal & Sætra, 2020, s. 83).

## Meningsstrukturer, meningsperspektiver og meningsskjemaer

Mezirow (1991) skiller mellom meningsstrukturer, meningsperspektiver og meningsskjemaer i hans læringsteori. Han hevder at alle mennesker har noe som han kaller for meningsstrukturer. Disse strukturene er en form for filtre og tankemønstre som mennesker bruker for å tolke og forstå verden på. Meningsstrukturene hos et individ er bygd på sosialt skapte overbevisninger om hvordan samfunnet ser ut. De er tilegnet gjennom sosialisering, språk – hvordan noe har blitt snakket om, samfunnsklasse og kultur. Meningsstrukturene består av selvoppfatning, verdier, læringspreferanser og moralske betraktninger. De kan forstås som synspunkter, som former en oppfatning og hvordan man skaper mening om erfaringer på. Mezirow (1991) vektlegger at mye av det vi tror og tenker, er formet av ubevisste prosesser som er internalisert gjennom primærsosialiseringen. Det mener han både kan muliggjøre og begrense fortolkninger, og det er spesielt begrensningen han er opptatt av i hans læringsteori (Heldal & Sætra, 2020, s. 83).

Mezirow deler meningsstruktur inn i meningsskjema, som han kaller for «*point of view*», og meningsperspektiv, som han kaller for «*habit of mind*». Individets forståelse, læring, tolkning og handling er påvirket av meningsskjemaer og meningsperspektiv (Mezirow, 2000, s. 191). Meningsperspektiver kan forstås som fortolkningsvaner, og er et sett av antagelser som fungerer som filtre for hvordan man tolker og tillegger mening i erfaringer på. Fortolkningsvanene etableres hos et individ gjennom sosialiseringprosessen. Det betyr at når individer prøver å skape mening om noe, er det et resultat av ens egen sosialiseringssprosess og allerede eksisterende erfaringer. Med andre ord er individets forståelse avhengig av hva slags sosialiseringssprosess man har hatt og hva man allerede har erfart. Ifølge Mezirow (1991) er det derfor viktig å prøve å frigjøre seg fra dette gjennom å sette ord på egen virkelighet og lære å reflektere over egne synspunkter. For å lykkes kreves det at mennesker lærer å forhandle verdier og meninger på gjennomtenkte, kritiske og fornuftige måter. Videre mener han at hvis individet ikke prøver å frigjøre seg, vil man passivt akseptere en virkelighet som er definert og bestemt av andre. For å unngå dette, må individer utfordre sine egne meningsstrukturer ved at meningsskjemaene må endres (Heldal & Sætra, 2020, s. 84).

Meningsskjemaer er spesifikke kunnskaper, forestillinger, følelser, verdier og holdninger som igangsettes ved tolkning. Disse er mennesker ofte mer bevisst over, og derfor er de enklere å endre enn de grunnleggende og ofte ubevisste meningsperspektivene (Mezirow 2000, s. 191). Mezirow (1991) antar at det er først som ungdom eller voksen man kan oppleve transformativ læring, fordi man enklere kan stille kritiske spørsmål til tatt-for-gitt antagelser. Det er utfordrende for et individ til å bli klar over egne fortolkningsvaner og stille seg kritisk til noe som har formet ens meningsstruktur over lang tid, samt at det er krevende og vanskelig. Heldal & Sætra (2020) skriver at mennesker har til felles at man prøver å skape mening ut av det man erfarer og opplever hvor man ofte velger å søke mot det som bekrefte egne fortolkninger. Handlinger styres ofte av det et individ tror på (Heldal & Sætra, 2020, s. 85).

## Kritisk refleksjon

Kjernen i transformativ læringsteori handler om at ukritiske meningsperspektiver og meningsskjemaer som er formet gjennom sosialisering, skal utfordres og erstattes gjennom kritisk refleksjon.

Mezirow (1991) definerer kritisk refleksjon som å utfordre gyldigheten i det man allerede har lært. Dette handler om å stille seg kritisk til hvorfor man handler som man gjør, samt reflektere over hvordan og hvorfor man begrunner og rettferdiggjør tanker og handlinger. I kommunikasjon med andre kan problematiske sider ved individers meningsperspektiver og meningsskjemaer komme frem. Eksempler på dette kan være fordommer, stereotypier og feilaktige antagelser om andre som er annerledes. I kommunikasjon med andre kan de problematiske sidene komme til syne, utfordres og bli overskredet. Gjennom refleksjon kan meningsskjemaene utvides, utfordres, endres eller transformeres. Hvis refleksjonen også inneholder individets grunnleggende antagelser, altså meningsperspektivene, og virkelig igangsetter en utvikling, kan det føre til transformasjon av meningsstrukturen hos individet (Heldal & Sætra, 2020, s. 85-86). Mezirow kaller dette for perspektivtransformasjon (Mezirow, 1990, s. 9).

Mezirow (1990, s. 10) hevder at hvis mennesker skal delta fullt ut i kritisk refleksjon og i transformativ læring kreves det modenhet og en evne til å kunne distansere seg fra seg selv. Dette for å være i stand til å revurdere og justere egen forståelse og væremåte i forhold til ny

erfaring og innsikt. Det er også viktig med trygghet, tillit og åpenhet for deltakelse i slike prosesser (Mezirow, 1990, s. 11).

## Læring i transformativ læringsteori

I transformativ læringsteori handler læring om allerede skapt mening, altså hvordan man forstår verden basert på tidligere erfaringer og hvordan det påvirker det man tenker, føler og handler ovenfor det man erfarer. Mezirow (1991) har definert læring som en prosess der tidligere erfaringer brukes til å gjøre en ny fortolkning av meningen til en erfaring, som skal lede til en ny fremtidig handling. Nye meninger og innsikter som er oppnådd gjennom refleksjon og handling tilpasses altså inn i meningsstrukturen. Eksempler på handlinger er mangt i teorien, men det kan blant annet være å justere egne holdninger, gjøre endringer i egen atferd og skape sammenheng og omarbeide egne synspunkter.

Læringsprosessen beskrives som en prosess der eleven klarer å tydeliggjøre egne overbevisninger og tolker dem. Mezirow (1991) forklarer at det skjer ved at eleven husker en tidligere erfaring og vurderer gyldigheten i den. Målet i læringsprosessen er reflekterende tanker, altså at man skal unngå å nøye seg med det første svaret på en utfordring. Målet er å undersøke svaret nøyere (Heldal & Sætra, 2020, s. 87).

I teorien blir det skilt mellom tre ulike læringsformer, men det er ikke slik at den ene regnes som bedre enn den andre. Det er ofte slik at dem opptrer samtidig, spesielt de to første læringsformene. Mezirow bygger på Habermas sin diskursteori, og skiller mellom *instrumentell – og kommunikativ læring*. Hans tredje læringsform bygger på Freires sine ideer, der han ble inspirert til læringsformen som han kaller for *frigjøring*.

Den første formen er *instrumentell læring*, som omhandler observerbare forhold som kan etterprøves, og hvor sannhet og gyldighet blir avgjort teoretisk og får en objektiv plass. Dette kan for eksempel være oppgave – orienterte praktiske problemløsninger. Denne type læring handler om hvordan individet kan lære å kontrollere omgivelsene og å forstå årsaks - virkningsforhold. *Kommunikativ læring* skjer gjennom gjensidig kommunikasjon. Det skal gi økt forståelse for hva andre kommuniserer om intensjoner, verdier, følelser, moralske avgjørelser og sosiale og politiske utsagn. Det handler om å forstå meningen med det andre kommuniserer gjennom språk, ulike kunst former og skriftlig materiale. Med andre ord få mer innsikt og finne en felles grunn gjennom kommunikasjon.

*Frigjørende læring* handler om å utfordre begrensede perspektiver gjennom refleksjon. Denne læringsformen tar utgangspunkt i at kunnskap skapes gjennom selvrefleksjon. Det handler om å frigjøre seg fra begrensninger og ta kontroll over eget liv. Begrensningene kan omhandle fordommer, feiloppfatninger og psykologiske fordreininger fra tidligere læring, som fører til begrensede muligheter til å utforske hvordan noe virkelig er. Her handler det om å undersøke tatt-for-gitt antagelsene. Frigjørende læring betraktes ofte som transformativ, fordi den lærende får introdusert eller blir klar over nye og andre måter å tolke erfaringer på. Når læring fungerer på en frigjørende måte, kan det bidra til utvikling i en retning som er mer inkluderende og som kan gi økt forståelse for omverden. På denne måten kan vi integrere nye erfaringer på en bedre måte. Det hevdes at denne læringsformen kan bidra til at elever kommer seg ut av låste holdninger og meninger, som vil føre til at elever evner å ta andres perspektiver og forstå kompleksiteten i verden på en bedre måte (Heldal & Sætra, s. 88-90, 2020).

## Endring i meningsstrukturene

Når læring fører til at et individ endrer fortolkningsvaner og virkelighetsforståelse, kaller Mezirow det for perspektivtransformasjon. Perspektivtransformasjon krever kritisk refleksjon rundt innhold, prosesser og premisser som ligger til grunn for en tatt-for-gitt antagelse som ikke har blitt testet ut for sin gyldighet. Resultatet vil være frigjørende for individet.

Perspektivtransformasjon kan oppleves dramatisk for et individ, og det starter ofte i et problem som fører til desorientering. Det kan skje som et plutselig gjennombrudd, gradvis eller som et resultat av en lenger prosess (Heldal & Sætra, s. 90). Slik læring kan også oppfattes som en «kriseløsning», som benyttes når det oppleves som eneste utvei ut av en situasjon (Merriam et al., 2007). Når noe utløses gjennom en krise eller et dilemma, kan individet oppleve det som truende og som en trussel for egen livsverden. Det kan lede til angst, tilbaketrekking og forsvar. Men prosessen kan også utvikle seg videre til at individet kommer i den transformerte livsverden, der man opplever en følelse av kompetanse, refleksjonsevne og motivasjon. Da vil det fungere som motivasjon for videre handling og innsikt. Nye perspektiver fremtrer og vil gi mulighet til å handle på andre måter. Det vil føre til endring i individets identitet og meningsskjemaer som er en virkning av nye erfaringer og tolkninger av eksisterende erfaringer (Heldal & Sætra, 2020, s. 90). Handlinger for Mezirow

er ikke bare konkrete gjerninger, men også å ta avgjørelser basert på nye erfaringer. I slike læringsprosesser handler det om en vesentlig stor endring der synet på verden erstattes med et mer åpent og inkluderende syn (Mezirow, 2000, s. 191).

Oppsummert kan vi si at transformativ læring kan knyttes til begrepene refleksjon, bevisstgjøring og kritisk tenking. For at transformativ læring skal være mulig, krever det at tre forutsetninger må være på plass: det finnes relevante skjemaer som kan endres eller omdefineres, det må finnes en interesse eller et behov for å ønske å gå inn i en slik prosess og individet må føle seg trygg på å kunne gi slipp på det kjente og etablerte (Illeris, 2012, s. 160).

### Kritikk av Mezirows transformativ læringsteori

Kritikken mot transformativ læringsteori rettes i hovedsak mot selvet og bevissthetens rolle. Flere forskere har kritisert teorien for å ikke kommunisere betydningen av ubevissthetens rolle og emosjoner i læring i stor nok grad (Cranton, 2005). Det pekes på at teorien primært har fokus på individ nivå, hvor den undervurderer konteksten (Cranton, 2005; Taylor, 2000). Flere teoretikere argumenterer for at teorien må ha en mer kontekstuell forståelse, hvor ulike former for avhengighet som individet opplever må tas hensyn til. Mezirow legger vekt på kommunikativ samhandling i teorien, men han legger i liten grad vekt på betydningen av problematiske relasjoner, maktforhold og konflikter som kan oppstå i en samhandling (Taylor, 2000). Mezirow har sagt seg enig i noe av kritikken, men han mener at individets kognitive evner har en sentral plass og er gyldig (Taylor, 2000). Teorien har tilslutt blitt kritisert for å være altfor trinnvis i motsetning til å se på prosessen som en form for sirkel der prosessen går frem og tilbake, samt at den kan være langvarig (Tøsse 2005).

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og hvilke vurderinger som er gjort i forskningsprosessen. Fremgangsmåte for rekruttering av utvalg, datainnsamling og analyser vil bli beskrevet for å gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens gyldighet og troverdighet (Thagaard, 2009, s. 49). Prosjektets målsetting er å finne ut av hvilke synspunkter et utvalg religion – og etikk lærere i videregående skole har på hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer. I følgende

kapittel vil jeg starte med å beskrive og begrunne valg av metode og videre følger utvelgelsesprosessen av informantene som deltok i studien. Deretter vil jeg presentere forberedelsene som ble gjort før intervjuene, samt hvordan de ble utført. Videre kommer en redegjørelse av transkriberingen og analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for hvilke etiske overveielser som har blitt gjort i studien, samt se på forskningsarbeidets kvalitet.

### *3.1 Valg av metode*

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener at den egner seg best til å belyse problemstillingen (Dalland, 2018, s. 51). Bakgrunnen for valg av metode i studien er derfor tatt med utgangspunkt i hvilken metode som er mest relevant for å belyse problemstillingen. Studien har som formål å utforske læreres synspunkter, opplevelse og tanker om tema. Med bakgrunn i dette var det derfor naturlig med en kvalitativ tilnærming.

Kvalitative forskningsmetoder er utviklet for å belyse menneskelige erfaringer og opplevelser, samt et forsøk på å forstå hvordan mennesker læres, utvikles, tenker eller handler (Ryen, 2002, s. 19). De tar sikte på å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2018, s. 52). Metoden tar utgangspunkt i enkeltpersoner og enkelt hendelser, hvor man samler inn data enten gjennom intervju eller observasjon hvor man sikter mot å gå i dybden. Gjennom metoden vil man ofte komme tett på utvalget og danne en relasjon til informantene eller det som skal studeres (Thagaard, 2009, s. 58). Dalland (2018) skriver at jo bedre forskeren behersker en metode, desto bedre vil resultatet bli. Kvalitative metoder som intervju vil også bli preget av forskerens personlighet, altså kan man se på forskeren som et instrument, hvor for eksempel dets evne til å oppnå kontakt med intervjupersonene betyr mye. Derfor er det viktig å vise til hvordan forskeren som person kan ha påvirket arbeidet (Dalland, 2018, s. 54).

I et intervju er samtalen det viktigste redskapet i arbeidet. Å gå inn i samtaler innebærer å ta i bruk alle menneskelige og faglige ressurser og å raskest mulig forstå en situasjon og hvordan man må snakke for å bli forstått. Det handler også om å ta vare på det som blir kommunisert og å sikre seg mot misoppfatninger. Det innebærer i tillegg å prøve å forstå hva det som sies betyr for det mennesket man snakker med (Dalland, 2018, s. 63). Kvale og Brinkman (2015) fremmer enda en dimensjon ved forskningsintervjuet - den som intervjuer og den som blir

intervjuet er sammen om å produsere kunnskap. Det er altså i denne relasjonen intervju kunnskap produseres. Formålet med å gjennomføre kvalitative forskningsintervju var at jeg var ute etter å tolke og registrere meninger som informantene hadde om tema. I dette tilfellet er det ikke bare snakk om å tolke hva som sies, men også stemmebruk, mimikk og andre kroppslige uttrykk som kan gi verdifull informasjon (Dalland, 2018, s. 67). Intervjuet hadde videre et formål om å innhente åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider om tema, samt beskrivelse av eventuelle spesifikke situasjoner og hendelser som lærerne har opplevd som de kunne knytte opp mot tema (Dalland, 2018, s. 69). Denne studien tar sikte på å fokusere på et utvalg læreres synspunkter rundt faget som holdningsdannende. Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som omfavner dette formålet.

### **3.2 Utvalg**

Valget av intervju personene var avhengig av hva jeg ønsket å vite noe om. Jeg foretok et strategisk valg, altså at valget av personer var basert på bestemte kunnskaper og erfaringer som dem besitter (Dalland, 2018, s. 74). I innledningen redegjorde jeg for hvorfor jeg valgte å intervju religion – og etikk lærere. Jeg begrunnet det med at det var hensiktsmessig ettersom religion – og etikk faget kan by på mange utfordringer knyttet opp til tema. Lærere spiller også en viktig rolle i og har innsikt i tema for studien. Jeg startet prosessen på en videregående skole i Oslo som jeg har bekjentskap til. Da kom jeg i kontakt med to faglærere som ønsket å stille som informanter i studien. I denne prosessen var det viktig for meg at intervju personene fikk anledning til å tenke seg om, og derfor ga jeg dem tid til å tenke på det slik at de stod friere til å si nei. Et bekjentskap kan prege informantene ved at de føler et press om å stille, og det var viktig for meg å unngå dette. Videre ønsket jeg å komme i kontakt med flere informanter og sendte ut en e-post til et utvalg religion – og etikk lærere ved ulike skoler i Oslo. Kriteriene som lå til grunn var at lærerne skulle ha undervisningskompetanse i faget, og at de underviser eller har undervist i religion og etikk på VG3. To lærere ved to skoler takket ja til å delta, men at de ønsket å gjennomføre intervjuene over Teams for å enklere overholde smitteverntiltak i sammenheng med Covid-19 – situasjonen som vi befinner oss i.

Totalt stilte fire lærere fra tre forskjellige skoler i denne studien. Av disse fire var to menn og to kvinner med ulik alder og fartstid i skolen. Jeg har valgt å kalle lærerne for Lars, Marianne, Kari og Amar. Utgangspunktet for dette valget er at jeg tidligere på lektorstudiet i arbeid med



metodefaget har blitt anbefalt å gi informanter fiktive navn. Dette for å gjøre oppgaven mer lesbar og gjøre det enklere for leser å gjenkjenne lærerne underveis.

Lærerne arbeider på skoler i Oslo og underviser i religion - og etikkfaget på studiespesialiserende linje. To av dem arbeider på en skole som ligger på østkanten og de to andre på skoler som ligger på vestkanten, noe som gir grunnlag for et ulikt elevgrunnlag. Samtlige lærere beskriver elevene som nysgjerrige og motiverte, men lærerne fra skolen på østkanten beskriver også at den sammensatte elevgruppen kan by på stor variasjon i elevenes faglige kompetanse.

### ***3.3 Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsene***

Et vellykket intervju er avhengig av gode forberedelser. Det betyr at man må være klar over hva man ønsker å oppnå med intervjuet og prøve å orientere seg så godt som mulig om personene som skal stille til intervju. Et intervju er et møte mellom mennesker hvor både den som intervjuer og den som skal intervjues har forventninger til møtet. Den innledende fasen av et intervju er derfor viktig og kan sette føringer for den videre samtalen (Dalland, 2018, s. 77). Det var derfor viktig for meg å prøve å gi et godt inntrykk og være tydelig med hvilken hensikt jeg hadde med intervjuet.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som skulle lede meg gjennom intervjuet. Dette for å sikre at gjennomtenkte spørsmål knyttet til tema ble stilt, samt at det var med på å strukturere intervjuet. I første del av intervjuguiden hadde jeg spørsmål som var lett å besvare, samt spørsmål knyttet til hva lærerne la i begrepene holdning og toleranse. Dette for at intervjusituasjonen skulle føles mer avslappende, samt at å få avklart hva informantene la i disse begrepene ettersom det kunne legge føringer for den videre forståelsen av informantens svar på spørsmål. Temaer som var mer kompliserte og utfordrende å svare på kom litt senere i intervjuet fordi jeg hadde et ønske om at vi hadde blitt mer varme og opparbeidet tillit til hverandre (Dalland, 2018, s. 78). Ved noen temaer valgte jeg å presentere tema fremfor å formulere direkte spørsmål, og deretter be informanten fortelle om deres synspunkter og opplevelser rundt det. I disse tilfellene valgte jeg å heller følge opp med utdypende spørsmål hvor det var behov eller om noe var uklart. Denne metoden benyttet jeg fordi man om noen temaer får vite mer enn at man stiller en serie konkrete spørsmål. Jo åpnere situasjonen er, desto større er sjansen for å få levende, spontane og uventede svar (Dalland, 2018, s. 78).

Intervjuguiden var preget av en veksel mellom fullstendig formulerte startspørsmål på hvert tema, presentasjon av tema og mer uformelle oppfølgingsspørsmål. Dette for å skape en god flyt og samtidig opprettholde forventningene om et intervju (Tjora, 2020, s. 159).

I utgangspunktet ønsket jeg å få til fysiske møter med informantene hvor skulle gjennomføre intervjuene. Dette fikk vi dessverre ikke til på grunn av smittevern. På grunnlag av dette ble det tatt en beslutning i samarbeid med informantene om å gjennomføre digitale intervju over Teams. Det er flere aspekter ved dette som kan ha svekket intervjuet, blant annet at man går glipp av kroppsspråk som kan fortelle mye om det som sies i intervjuet. Forstyrrelser som dårlig dekning eller at det er ekko i et rom kan også påvirke samtalen hvor vi blir avbrutt. Likevel, tør jeg å påstå at intervjuene ble nokså gode ettersom lærerne hadde innarbeidet bruken av Teams veldig godt. Derfor var det rom og forståelse for at både spørsmål og svar måtte gjentas ved de tilfeller hvor vi ble avbrutt. Ettersom lærerne også var såpass godt innarbeidet, var det naturlig for dem å bruke kroppsspråket på en slik måte at jeg fikk fanget opp dette. Det kan likevel sies at dette ikke er helt optimalt, ettersom jeg som intervjuer ikke har like mye erfaring med å bruke Teams. En ulempe ved å ikke møte informantene på arbeidsplassen nok størst innledningsvis av intervjuet. Ved et fysisk møte er det enklere å snakke seg varm før intervjustart hvor man for eksempel kan spørre litt om skolen og arbeidsoppgavene vedkommende har. På Teams opplevde jeg at denne fasen gikk mye raskere, som kan ha påvirket starten av intervjuene. Jeg opplevde likevel informantene mine som komfortable og at vi rask fikk en god flyt i samtalen.

Før intervjuene var det viktig for meg å gjøre noen tanker og tenke igjennom egen førforståelse. Det er viktig å være klar over fordommer slik at man etter beste evne ikke lar dem påvirke intervjuet (Dalland, 2018, s. 79). Ved intervjustart sikret jeg meg at informasjonen som var gitt ut på forhånd, var oppfattet slik den var ment. Dette gir også en mulighet til å skape en felles forståelse for intervjuet (Dalland, 2018, s. 80). Det var også viktig å poengtere at alle retningslinjer som informantene hadde blitt informert om tidligere blir overholdt så godt som mulig gjennom hele prosessen. Som intervjuer hadde jeg også ansvar for å sikre meg at intervjupersonen var klar over at man kunne trekke seg under intervjuet om ønskelig eller ikke svare på enkelte spørsmål, samt forklare at jeg har taushetsplikt og hva det innebærer for meg (Dalland, 2018, s. 82). Det var satt av ca. 60 minutter til intervjuene, noe informantene var informert om på forhånd og hadde svart ja til. Intervjuene ble gjennomført innenfor tidsrammen som ble satt.

Under selve intervjuene var jeg opptatt av å lytte aktivt til det som ble sagt og være åpen. Dalland (2018) skriver at det er viktig at lytter og ikke bryter den stemningen intervjupersonen har skapt med sin fortelling. Spørsmål skal eventuelt følge opp det som ble sagt, som kan være med å friske opp hukommelse og få frem flere nyanser. Når emnet er utdypet, først da kan vi tillate flere kontrollerende spørsmål. Disse tar sikte på å fange opp fakta om for eksempel når eller hvor noe skjedde. Dette var jeg oppmerksom på under intervjuene, hvor jeg holdt litt tilbake når jeg lurte på noe og stilte spørsmål etter at informantene hadde fortalt meg om deres synspunkter og erfaringer. Gjennom oppfølgingsspørsmål fikk jeg klarnet opp i motsetningsfulle utsagn og uklarheter i intervjuene. Det at jeg på forhånd hadde tenkt gjennom egen førforståelse og gjort meg noen tanker var også nyttig. For det var tilfeller hvor de sa ting som overrasket meg og som ikke var i samsvar med mine antakelser og det jeg hadde lest om tidligere. Ettersom jeg hadde gjort meg tanker rundt dette på forhånd, var jeg også i stand til å trekke meg tilbake eller ikke vise en reaksjon som kunne få informantene til å føle seg ukomfortabel. Avslutningsvis spurte jeg mine informanter om de ønsket å legge til noe eller om de mente noe var viktig som jeg ikke hadde spurt om. Dette er også en måte å vise intervjupersonene respekt på, og markere hvem som er eksperten (Dalland, 2018, s. 83).

Etter intervjuene var samtlige informanter opptatt av om svarene var brukbare for studien, og på lik linje var jeg opptatt av om spørsmålene var meningsfulle. Dette åpnet for at vi snakket om intervjuet som var verdifullt, spesielt fordi det også ble gjennomført på Teams hvor vi opplevde noe skurring og avbrytelser. En slik samtale fungerte også som en kvalitetssikring hvor vi fikk oppsummert hovedpunktene i intervjuet og klarnet opp i det som ble uklart. Dalland (2018) skriver at i slike samtaler er det ikke rimelig å forvente at det skal komme frem noe nytt, men det kan fungere som en fin bekreftelse på at intervjupersonen også står innenfor hva som har blitt sagt (Dalland, 2018, s. 84). Informantene ga også uttrykk for at de likte undersøkelsen.

### ***3.4 Transkribering og analyseprosess***

Over har jeg gjort rede for forberedelse og gjennomføring av intervjuene. Under vil jeg redegjøre for hvordan intervjuene ble transkribert og analysert. Det å ta vare på samtalen slik at de blir brukbare data som kan belyse problemstillingen kan være en utfordring (Dalland, 2018, s. 85). Det lønner seg også å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres, før de

utføres. Dalland (2018) skriver at det vil bidra til å styre forberedelser, utforming av intervjuguide, og videre til transkripsjon og analyse. Hvert stadium krever avgjørelser som får konsekvenser for handlemuligheter senere i prosessen (Dalland, 2018, s. 88). Dette er noe jeg har prøvd å etterstrebe gjennom prosessen. Studien har elementer av både induktiv og deduktiv tilnærming, og Thagaard (2013) argumenterer for at i dette skillet finnes en metode som bærer preg av begge metodene som kalles for abduksjon. En slik tilnærming til stoffet innebærer at teori genereres ut fra dyptgående og systematiske analyser og har til hensikt å knytte informantens opplevelser til oppgavens teorigrunnlag, og skape forståelse gjennom dette (Thagaard, 2013).

Intervjuene ble tatt opp med lydopptak. Dette for å ta vare på alt som ble sagt, fange opp nyanser i språk og stemmeleie. Med et slikt hjelpemiddel fikk jeg muligheten til å skrive kommentarer, notere kroppsspråk og antyde tolkninger (Dalland, 2018, s. 85). Eksempelvis ved noen spørsmål var kroppsspråk i form av veiving med hender og stemning i form av heving av øyebryn i ansiktet i svaret mer fremtredende hvor det ga svaret en forsterkende effekt. Lydopptak ga også meg som intervjuer mulighet til å gi informantene min oppmerksomhet uten at jeg trengte å tenke på å notere ned alt som ble sagt. Jeg var opptatt av at informantene skulle få snakke i sitt tempo og benytte seg av tiden dem trengte, samtidig som jeg påpekte at alle meninger og tanker var relevante (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Etter intervjuene brukte jeg tid på å notere ned mine umiddelbare inntrykk og tanker om intervjuet. Dalland (2018) skriver at hukommelsen vår kan være svikefull, og dermed bør man sørge for å skrive dem ned når de er ferske. På denne måten kunne jeg også legge det fra meg uten å risikere at noe var glemt til neste gang jeg skulle se på materialet. Jeg skrev også mine tolkninger og tanker av helhetsinntrykket jeg satt igjen med. Ifølge Dalland (2018) kan den første spontane tolkningen være verdifull for senere analyse og transkribering, og noe man kan trekke frem i senere tid for å sammenligne. Dette er en måte å sikre at man ikke drukner i detaljer når man ser isolert på enkeltuttalelser. Ved å veksle mellom helhetsinntrykk og enkeltuttalelser ga det meg muligheten til å bedre ivareta opplevelsen fra intervjuene og dermed sørge for en riktigere tolkning (Dalland, 2018, s. 87).

Senere hørte jeg på lydopptakene av intervjuene, før jeg transkriberte. Da fikk jeg også muligheten til å gjenoppleve intervjuene og sammenligne med helhetsinntrykket. Gjennom en veksling mellom helheten og delene oppdaget jeg motsetninger som at noen enkeltutsagn

kunne virke urovekkende og gi inntrykk for at faget ikke vil bidra i elevenes toleranse, men sammenlignet jeg det med helhetsinntrykket fikk jeg ikke et urovekkende inntrykk (Dalland, 2018, s. 88). Når vi transkriberer spørsmål og svar, mister vi nyansene i en stemme, kroppsspråk og mimikk i ansiktet. Å skrive ut et intervju handler om å bevare mest mulig av det som skjedde. Notatene som jeg gjorde fra intervjuene var viktige hjelpemidler i dette arbeidet for å prøve å bevare mest mulig. Det muntlige språket er også annerledes fra det skriftlige, som øker sjansen for at vi mister noe av det som opprinnelig skjedde (Dalland, 2018, s. 89).

Videre ble materialet kodet. Koding er en effektiv måte å komme i gang med å analysere datamaterialet. Da får man dratt ut essensen i materialet, redusert volumet og legge til rette for å feste nøkkelord til tekstsegmenter, som leder til tematisering. Slik analyse kan også hjelpe en med å utelukke antatte teorier eller forventninger man ønsker å trekke inn (Tjora, 2020, s. 197). Etter å ha lest gjennom alle intervjuene, opprettet jeg koder basert på ord og fraser fra det første intervjuet. Deretter brukte jeg samme koder for de andre intervjuene. Gjennom et sett samlende koder begynte jeg å utvikle kategorier som jeg tenkte skulle representerer innholdet i empirien (Tjora, 2020, s. 198). Jeg innså etter hvert at det lå en utfordring i at jeg hadde for mange koder å forholde meg til. Derfor måtte jeg systematisk gjennomgå materialet hvor jeg etter hvert reduserte antall koder, som gjorde at det ble enklere å forholde meg til datamaterialet. I dette arbeidet var det viktig å ta høyde for at leser skal klare å følge analysemønstre, samt at det ble presentert og tolket med utgangspunkt i datamaterialet som ble samlet inn (Anker, 2020, s. 83).

### **3.5 Etiske overveielser**

Gjennom en forskningsprosess tar en forsker flere valg som kan få konsekvenser for personer som deltar i en forskning. Derfor er det viktig at en forsker tar stilling og etterstreber å overholde de etiske retningslinjene som er knyttet til forskningens faser (Tjora, 2020, s. 175). Det kvalitative intervjuet gir en intervjuer innsikt i hvordan informantene tenker om seg selv og sin oppgave, samt opplevelser fra deres hverdag med elevene. Derfor var det viktig at jeg som forsker vurderte grundig hvordan informasjonen skulle behandles og tolkes, samt at måten jeg brukte det på ikke ville «skade» informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I denne studien er det blant annet lagt vekt på at informantene er sikret anonymitet gjennom et skriftlig informert samtykke. Dette betyr at opplysninger ikke skal identifisere enkeltpersoner

på noe vis i datamateriale (Dalland, 2018, s. 239). I forkant av intervjuene søkte jeg tillatelse til mitt prosjekt fra NSD, og videre sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til mine informanter. Intervjupersonene fikk informasjon om hva studien handlet om, hva den skulle brukes til og hva deres deltakelse innebar. Før gjennomføringen av intervjuene fikk jeg skriftlig samtykke fra informantene. Gjennom studien har skolene og informantene blitt anonymisert hvor informantene har blitt gitt fiktive, andre identifiserbare opplysninger og sensitiv informasjon er tatt vekk.

### ***3.6 Forskningsarbeidets kvalitet og begrensninger***

Begrepene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet er tradisjonelt knyttet til vurdering av forskningskvalitet. Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, funn og problemstillingen som man søker å belyse. Hvordan materialet har blitt tolket og hvorvidt metoden undersøker det som er ment å undersøke er viktige kriterier innenfor gyldighet (Tjora, 2020, s. 234). I forkant av studien hadde jeg studert tidligere forskning og teorier på feltet. Videre ble problemstilling utviklet med bakgrunn i teoretisk – og empirisk forankring. Jeg har gjennom prosessen også prøvd å argumentere og reflektere over valg knyttet til metode og teori for at leser skal kunne ta en kritisk stilling til forskningen relevans. Dette er med på sikre undersøkelsens gyldighet.

Begrepet pålitelighet handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosessen: problemstilling, datainnsamling, analyse og hvordan materialet tolkes og drøftes i sammenheng med teorier. Tjora (2020) påpeker at forskerens egen posisjon og forkunnskaper vil være viktig for påliteligheten for en studie. En forsker kan være med på å påvirke en studie i stor grad, og derfor er det viktig å prøve å være så åpen som mulig gjennom hele studien. Gjennom slik åpenhet kan man derfor være med på å øke studiens pålitelighet. Min relasjon til den ene skolen hvor to av mine informanter er fra kan ha påvirket datamaterialet, og det er derfor viktig at dette kommer frem i forskningen. Jeg opplevde likevel mine informanter som komfortable nok til å snakke rett fra leveren fremfor å holde igjen på grunn av vårt bekjentskap. Egen interesse for tema kan også ha påvirket forskningsprosessen, som er viktig på være åpen om og reflektere over. Dette var noe jeg var bevisst over og prøvde etter beste evne å holde igjen i de tilfellene hvor jeg ble overrasket over informantenes svar eller hadde lest om noe som virket motstridende til deres svar.

Som nevnt ovenfor prøvde jeg å være så åpen som mulig og ikke påvirke informantenes svar. Tjora (2020) trekker frem at en viktig faktor en forsker bør tenke på, er å ikke gå ut i feltet uten hverdagslige eller faglig forståelse, men å være åpen om den og forberedt til å endre eller justere egen forståelse underveis i prosessen (Tjora, 2020, s. 234). Det er vanskelig å være helt nøytral, selv om man ønsker dette som forsker. Derfor var det viktig for meg å være bevisst over egne tanker, reflektere over eget ståsted og bakgrunn for de metodiske valgene som ble tatt. Gjennom gode notater fra intervjuet både under, rett etter og noen dager etter, så har jeg strebet etter å oppnå dette. Generaliserbarhet er et annet begrep som ofte knyttes opp til forskningskvalitet, som handler om relevansen av forskningens funn utover det som er undersøkt (Tjora, 2020, s. 239). Informantene ble valgt gjennom et strategisk utvalg som jeg har redegjort for ovenfor. Derfor er ikke funnene generaliserbare. Tjora (2020, s. 246) skriver at hvis en studie er jobbet med over lenger tid, dataene er av større mengde, forankret i teori og tidligere forskning, kan man si at funnene belyser fenomener, som likevel kan være gyldig i andre sammenhenger.

Intervjuene ga verdifullt materiale som er relevant for å belyse problemstillingen. Det er flere forhold som påvirker kvaliteten på et materiale. Først og fremst må temaene som det stilles spørsmål rundt, engasjere både intervjupersonen og intervjuer. Intervjuer må også presentere temaene og lede samtalen på en slik måte av informantene inspireres til å fortelle mest mulig fritt uten påvirkning. Med andre ord avhenger mye av kvaliteten av intervjueren sine kvalifikasjoner. Etersom jeg ikke har mye erfaring med å intervju personer kan det ha svekket forskningsarbeidets kvalitet (Dalland, 2018, s. 84).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) har formulert noen kontrollspørsmål for vurdering av et intervju. Blant annet: I hvilken grad fås spontane, relevante og innholdsrike svar fra informantene? I hvilken grad følges spørsmålene opp med oppfølgingsspørsmål? Hvordan klargjøres betydningen av svarene? Var informantenes svar en del lenger enn selve intervju spørsmålet? Basert på min vurdering av intervjuene gjennom å svare på disse kontrollspørsmålene opplever jeg at svarene var i stor grad relevante, innholdsrike og spontane. Jeg fikk ikke inntrykk av at informantene holdt igjen, eller nølte over lang tid før de svarte, og derfor vurderer jeg dem til å være spontane i henhold til kriteriet. Videre fikk jeg en gode muligheter med informantene til å klargjøre betydningen av deres svar både underveis og i etterkant av intervjuene hvor vi hadde en felles oppsummering. Svarene jeg fikk fra informantene var også mye lenger enn selve spørsmålene eller presentasjonene av et tema.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at jo lengre svar man får, desto bedre. Jeg opplevde at mine informanter svarte langt og utfyllende. I noen tilfeller sporet informantene litt vekk fra selve spørsmålet, men som likevel var relevant for oppgavens problemstilling. En total vurdering av forskningens kvalitet vil jeg si er i henhold til hva som kvalifiseres som god forskning.

Kvale og Brinkmann (2015) har også listet opp noen ideal kriterier, som blant annet er at intervjuene blir i stor grad tolket mens de pågår og at intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å identifisere egne tolkninger av svarene. Under gjennomføringene av intervjuene hadde jeg ikke gjort meg opp tanker om at jeg skulle strebe etter disse kravene, ettersom det krever en god del erfaring og dyktighet i arbeid med intervju. Jeg var mer opptatt av de andre kriteriene, samt å følge med, være åpen og vise informantene respekt. Derimot opplevde jeg likevel at tolkninger ble gjort mens intervjuene pågikk, hvor informantenes svar koblet seg til litteratur og tidligere forskning som jeg hadde lest før intervjuene. Jeg satt meg også ned rett etter intervjuene for å notere ned hvilke helhetsinntrykk jeg hadde av intervjuene som var basert på tolkninger som ble gjort i gjennomføringen av dem (Dalland, 2018, s. 85).

Innenfor forskningskvalitet er transparens, som handler om gjennomsiktigheten i forskningen, viktig. Ulike valg og beslutninger må komme frem i studien (Tjora, 2020, s. 248). Gjennom hele den metodiske redegjørelsen har jeg lagt vekt på dette, for å vise hvorfor undersøkelsen er pålitelig og gyldig.

## 4 Analyse

Analysekapittelet er delt inn i fire deler med bakgrunn i oppgavens problemstilling. Studien består av en problemstilling og fire forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen. Jeg har derfor valgt å disponere analysekapitlet etter forskningsspørsmålene. Dette vil gi et helhetlig perspektiv innad aktuelle temaer omtalt i intervjuene. Innholdet i analysen vil belyses og eksemplifiseres gjennom sitater fra lærerne. Med hensyn til å sikre en gjennomsiktig analyse og lærernes anonymitet, har dem fått fiktive navn hvor de refereres til som Lars, Kari, Amar og Marianne. I dette kapittelet vil jeg ikke gjøre noen drøftinger. Det er datamaterialet fra intervjuene som står i hovedfokus.

Analysen skal belyse problemstillingen for prosjektet som er: *hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?*



For å belyse problemstillingen er det formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det?
2. Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?
3. Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning?
4. Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?

#### ***4.1 Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det?***

Læreplanen i religion og etikk gir uttrykk for at faget skal være holdningsdannende og at gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt samfunn (Læreplan, 2006, s. 2). Derimot er det få føringer for hvordan dette skal ivaretas i praksis og i undervisning. Det har derfor vært viktig å prøve å få innsikt i hva lærerne selv opplever ligger til i grunn i det og hva de mener om det.

Det var en enighet blant informantene om at faget er viktig for elevenes holdningsdannelse – både i form av at det er viktig for elevens utdanning og sameksistens i et flerkulturelt samfunn. Lars forteller blant annet at faget bidrar til at elevene får muligheten til å bli kjent med religioner, livssyn, kulturer, verdier, etikk og filosofi – noe han mener er nødvendig kunnskap for å forstå andre individer, samt seg selv på en bedre måte. Marianne og Kari trekker frem fagfornyelsen, og begge synes det er veldig fint at det er mer fokus på hele eleven i alle fag. Begge uttrykker seg om at å danne elevene er en av skolens viktigste oppgave, men ingen enkel oppgave. De tror at fagfornyelsen vil by på et tettere samarbeid mellom lærerne som mulig vil gjøre dannelsesarbeidet enklere. Amar trekker frem aspektet om at kunnskaper om forskjellige religioner og livssyn bidrar til gjensidig toleranse.

Amar snakker om at det er mye som påvirker og former elevene. Elevene blir påvirket av hjemmefronten, fra sosiale kretser, sosiale medier, skolen og andre aktiviteter. Han opplever at disse påvirkningene ikke alltid er positive og kan danne en grobunn for feiloppfatninger om ulike religioner og mennesker hos elevene. Han mener at faget kan bidra til å gjøre dem bedre

kjent med religioner og mennesker som de er ukjente med, som kan gjøre dem mer tolerante. Han opplever at elevene er komfortable og trygge på å snakke om deres meninger i kombinasjon med fagstoff, som etter hans mening gir elevene en mulighet til å reflektere over påvirkningene og egne oppfattelser i en faglig sammenheng.

Vi har et trygt og godt læringsmiljø i klassen som bidrar til at det er mulig å gå i dybden på fagets innhold og bruke elevenes meninger for å sette det i en større sammenheng. Dette vil bidra til økt forståelse hos elever, som gjør at elevenes meninger kan bli nyansert om de sitter med oppfattelser som ikke stemmer eller består av et snevert syn på noe eller noen.

Amar opplever at elevene stresser og bekymrer seg mer enn før og at det er mye som uroer dem. Religion og etikk faget krever kunnskap, tålmodighet, kritisk tenking og refleksjon, som kan trene dem opp i å takle andre utfordringer som strekker seg langt utover faget. I faget, og spesielt spørsmål knyttet til etikken i faget, mener han elever kan finne veiledning og svar på ting som omhandler dem på et personlig plan. Amar understreker at faget har en enorm effekt på elevene i veien om å finne seg selv, utvikle holdninger og meninger. Han har troen på at faget rustet dem i møte med deres utfordrende hverdag og for livet fremover.

I arbeid med holdningsdannelse mener Amar at det er viktig å huske på at alle elever er ulike. Skolen har et mandat om å fremme visse verdier og normer som er i samsvar med læreplanen og samfunnet. Han påpeker at det ikke er gitt at alle elever klarer å gjenkjenne seg i disse verdiene og holdningene. Han tolker derfor holdningsdannelse som noe han må prøve å tilrettelegge for hver enkelt elev. Dette mener han er viktig fordi han ikke ønsker å skyve noen vekk. Noen elever har et større støtteapparat i form av hjemmefronten og sosiale kretser, som har bidratt til at de har internalisert forskjellige verdier og normer som er i samsvar med de verdiene, normene og holdningene som samfunnet verdsetter. Amar har noen elever som han mener ikke har internalisert disse verdiene og normene på lik linje med dem som har et større støtteapparat. Han forteller om at for disse elevene er det ikke gitt at det faller dem naturlig å inneha de samme holdninger og verdier som resten selv om de går på skolen som har en hensikt om å fremme disse verdiene og holdningene. Amar mener at man som lærer har et stort ansvar ovenfor disse elevene når det kommer til holdningsdannelse. Amar påpeker at det krever tid og tålmodighet, samt at man som lærer må ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn for å gradvis jobbe med å utvikle holdninger og verdier som samsvarer med skolens formål.

Videre snakker Amar om at ungdommer er i en fase i livet hvor de både prøver og feiler, som er naturlig i deres alder. Som en lærer mener han at det er viktig å ha høy terskel for toleranse og tålmodighet i arbeid med elevenes holdningsdannelse. Han anser oppgave hans som å veilede og tilrettelegg i en vanskelig prosess. Han opplever at holdningsdannelse er et område hvor en lærer egentlig ikke har veldig mye kontroll, men det er likevel viktig at faget fokuserer på å gi elevene kunnskap og et godt utgangspunkt for å danne gode holdninger og gjensidig toleranse. Han understreker at det er positivt hvis elever begår feil med en lærer, andre voksne eller medelever ved sin side. For da kan andre forklare og veilede dem slik at de lærer til neste gang. Han refererer til et eksempel hvor han opplevde at en elev ga antydninger for radikale meninger. Denne eleven brukte ulike nettforumer for å finne svar på ting, og da dukket det opp en del fordreide sannheter og meninger. Amar forteller om at han lærte mye som lærer etter denne situasjonen.

Når man først har rotet seg vekk på det mørke nettet, er det fort gjort å grave seg dypere og dypere ned. Algoritmene legger opp til at man skal finne mer og mer. Det er livsfarlig, ikke bare for ungdommene, men også godt voksne. Det har vi mange eksempler på. Det er så viktig å være åpen ovenfor disse elevene, slik at dem tør å åpne seg for en lærer, venner eller andre. Faget gir rom for å reflektere over slike misvisende forståelser, og jeg fokuserer ekstra mye på dette nå. Spesielt etter hendelsen jeg opplevde med denne eleven. Uten at jeg kan gå inn på detaljer, så ordnet dette seg tilslutt. Jeg lærte at man som faglærer i religion og etikk har et enormt ansvar og mulighet til innflytelse ovenfor elever.

Amar mener at faget gir rom for at elever kan reflektere over misforståelser og fordommer som de har etablert fra andre steder, som han mener nesten er det viktigste i faget. Samtidig uttrykker Amar seg om at å endre meninger hos elever, eller generelt å bidra i elevenes holdningsdannelse, er en lang prosess. Han anser denne prosessen som et resultat all drøfting, diskusjon, refleksjon, samtale, kunnskap og utfordringer faget gir elevene.

Lars snakker om viktigheten av å utvikle gode holdninger hos elever og mener at faget er verdifullt for elevene. Kunnskap fra faget kan hjelpe dem i møte med mennesker som er annerledes og bidra på en positiv måte i utfordringer og konflikter som har årsaker i religion, ulike verdigrunnlag, etiske overveielser eller livssyn.

Å gi elever kunnskap om temaer som ofte kan oppleves konfliktfylt og være roten til mye ondt i mediebilde, er viktig for at dem skal evne å se de positive og fine sidene. Jeg opplever sjeldent at mediene fremstiller for eksempel religionen Islam eller muslimer i en positiv sammenheng, og da er det fort gjort at elever danner en negativ holdning. Dem ender noen ganger opp med å tro at det er som mediebilde fremstiller. Dette er et problem, spesielt ovenfor elevene som selv tilhører religionen. Kunnskap er viktig, samt å vise til at mediebilde viser en side av religionen som egentlig ikke handler om selve religionen, men om bestemte gruppe med ekstreme tolkninger av religionen.

Marianne forteller om at målet for henne i å danne elever er å bidra til at dem evner å bruke kunnskaper fra faget på ulike måter i private sammenhenger. Da sikter hun til at det er flere verdier, normer og etikker som er gjennomgående i mange religioner, og det merker hun at mange av elevene hennes er opptatt av og kan ta i bruk under konflikter som oppstår i klasserommet. Hun mener at det holdningsdannende aspektet ved faget er viktigere i dag sammenlignet med før, fordi vi lever i et komplekst samfunn hvor det krever at vi er åpne ovenfor hverandres meninger.

Vi er avhengig av kunnskaper for å forstå ting i en større sammenheng enn tidligere. Jeg opplever at både ungdom og voksne har raskt for å se utfordringer med utgangspunkt i egne synspunkter og verdier, som gjør det vanskelig å forstå hvorfor andre velger å handle ulikt enn dem selv ville gjort i en bestemt situasjon. Det fører til konflikter, intoleranse og utfordringer. Med kunnskaper om andres verdier, normer og kultur kan det føre til økt forståelse på tvers av ulikheter. Norge er påvirket av globalisering, hvor skillene mellom kulturer, religioner og verdier er langt mye mer utydelig enn før, og dette prøver jeg å få elevene mine til å forstå og se.

Marianne forteller også om at fagets holdningsdannende aspekt og den faglige biten i faget kan gå på bekostning av hverandre, samtidig som hun mener at de kan gå hånd i hånd. Hun refererer til at hun opplever at det ikke er nok tid i faget til å jobbe dypt nok med ulike temaer. Hun uttrykker usikkerhet om hvorvidt faget bidrar til å danne elever når det ikke er nok dybde i stoffet. Hun forteller om tilfeller hvor hun bruker god tid på å gå i dybden på temaer hun mener er viktig for elevene. Det fører ofte til at hun blir «forsinket» i forhold til hvilke kompetansemål elevene skal oppnå.

I det holdningsdannende aspektet ved faget fokuserer Marianne også på hva elever skal være tolerante ovenfor og ikke. Det er mer åpenhet i samfunnet i dag – og det er større rom og muligheter for at mennesker kan ytre seg fritt, som ifølge henne er en positiv ting. Men hun er bekymret og opplever utfordringer med at det ikke finnes en «grense» for hva som er greit og ikke greit. Hun forteller om at det skjer mye på sosiale medier der ungdommer, samt voksne, glemmer å være tolerante ovenfor hverandre. Mennesker unnskylder ulike ytringer med at det er en form for ytringsfrihet og tillater seg selv dermed å ytre seg på måter som kan såre andre. I faglig sammenheng prøver hun derfor også å ha fokus på hva som er akseptabelt og uakseptabelt, samt hjelpe elever med å se ulike situasjoner fra et annet ståsted. Hun prøver å vise elevene at noen ytringer kan ha fatale konsekvenser. I denne opplæringen bruker hun begreper som nestekjærlighet og respekt som hun henter fra religiøse perspektiver, der hun prøver å tilpasse begrepene slik at det passer inn med elevenes livsverden.

Det er viktig å lære elevene til å reflektere over og være kritiske til hva som er greit og ikke greit, og om hva og hvorfor de ytrer seg på bestemte måter. Jeg opplever at mye som sies på sosiale medier ikke er gjennomtenkt, der kommentarer og ulike ytringer til tider kan bli kastet ut uten mål og mening. Jeg prøver å lære elevene mine hva det innebærer å vise hverandre toleranse og respekt, og at de ser hva slags konsekvens en ytring kan ha.

Kari legger vekt på den nye læreplanen under dette temaet og viser mye entusiasme. Hun synes det er veldig fint at det nå har kommet tydeligere frem at det er viktig at lærere ser «hele eleven». Kari forteller videre om at religion – og etikk faget har mange elementer som er viktig for elevenes holdningsdannelse, men at det avhenger av hvordan lærerne velger å undervise om det. For henne handler det om å gjøre lærestoffet aktuelt og interessant, samt å nyansere elevenes kunnskaper og holdninger som er en viktig del av holdningsdannelse. Hun opplever at elever ofte blir overrasket over hvor mange syn og forskjellige tolkninger det finnes innenfor en bestemt religion.

Majoriteten innenfor en religion eller den gruppen som det blir omtalt mest om i media eller som er mest fremtredende for elevene, er ofte de som setter en standard for hvilke referanserammer som er mest kjent for elevene mine. Jeg pleier å utfordre elevene gjennom å vise dem andre sider av en religion, som syn, ulike praksiser og utypiske

referanser. Elever blir ofte overrasket, til og med forvirret, og noen ganger fornærmet. Men det er litt av poenget, det er viktig å vise elevene at det finnes mange forskjellige måter å forstå en religion eller en gruppe mennesker på.

Videre snakker Kari om at interesse fra elevenes side er nødvendig i arbeid med å utvikle toleranse. Hun opplever at når elevene synes faget er morsomt, interessant og relevant, er de mer tilbøyelige og åpne for å gjøre seg opp en mening, diskutere og jobbe med temaet. Hun fokuserer på å nyansere kunnskap for elever og at det skal bli «kjent» med religioner og mennesker tilhørende religionene. I å bli «kjent», mener hun å ta med elevene på ekskursjon.

Det er noe helt annet for elever å bli «kjent» med for eksempel en jøde gjennom et besøk i synagogen sammenlignet med å bli «kjent» med en jøde gjennom en lærebok eller en videosnutt. Et fysisk møte gjør et større inntrykk på elevene, og elevene får muligheten til å stille spørsmål direkte til kilden. Sanserintrykk er viktig i læring, og en ekskursjon gir mulighet for alle disse formene for læring. Elevene lærer også veldig mye på kort tid og det øker sjansen for å nyansere og endre eventuelle fordommer som elever kan sitte med.

Kort oppsummert er det en enighet blant informantene om at det holdningsdannede aspektet ved faget er viktig for elevenes utdanning og sameksistens i et flerkulturelt samfunn. Faget gir elevene nødvendig kunnskap som bidrar til at dem vil forstå andre individer, samt seg selv, på en bedre måte. Det er en enighet blant informantene om at å danne elever er en av skolens og fagets viktigste oppgave, men at det ikke er enkel oppgave. To av lærerne trekker frem fagfornyelsen der de tror at fokuset på å se «hele eleven» vil bidra på en positiv måte i at dem kan bli bedre på det holdningsdannende aspektet. Det viser seg at går et skille mellom lærernes forståelse av det holdningsdannende aspektet i form av hvor praktisk faget skal være hvor elevene fysisk får bli kjent med kunnskapen i faget i andre omgivelser i en faglig sammenheng. Lærerne trekker frem at kunnskaper og erfaringer om forskjellige religioner og livssyn vil bidra til at elevene får et mer åpent og inkluderende syn, som vil bidra til gjensidig toleranse.

## 4.2 *Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?*

Denne delen omhandler uttalelser fra informantene om hvordan de forstår begrepet toleranse. Deres tolkning av begrepet er relevant ettersom deres forståelse antageligvis vil ha en påvirkning på hvordan de utøver toleranse ovenfor elevene, hvordan de ønsker at elevene skal utøve toleranse og hvordan dem prøver å lære elevene toleranse.

Samtlige informanter mener at toleranse er et viktig begrep i dagens samfunn og mener at det er nødvendig at elevene lærer å tolerere andres meninger og ståsted. Samtidig uttrykker dem at det er et begrep som kan inneholde mye ulikt, og til tider vanskelig å forstå. Lars mener at det kan oppstå en forvirring rundt hva som ligger i begrepet. Han tror at både lærere og elever bruker begrepet forskjellig og at ingen faktisk er helt sikker på hva det innebærer å være tolerant. Videre mener han at vi stiller for få spørsmål i frykt for å virke intolerante, som har en negativ effekt hvor det fører til større avstand.

Jeg opplever at mange tenker på begrepet som at vi må «holde ut» eller «tåle noe», og at det kanskje stopper der. Da er spørsmålet hva betyr det å være intolerant versus tolerant? Hvor mye skal vi tåle før det går ut over våre egne grenser og ståsted? Er det greit å være tolerant, men også være helt uenig med det? Jeg opplever at mange har vanskeligheter med å forstå begrepet, der ingen snakker om det.

Videre forteller han om hans egen forståelse av begrepet toleranse.

For meg handler det om at vi må ha toleranse for ulikheter i samfunnet, hvor vi viser andre respekt, aksept og åpenhet. Begrepet er spesielt viktig i dagens samfunn hvor det kan være et redskap for å være i stand til å leve sammen til tross for ulikheter.

Marianne snakker om viktigheten av å være tydelig om hva som ligger i begrepet. Hun forteller at det ikke er mulig å forvente noe fra elevene, hvis de voksne heller ikke er sikre på hva det betyr. Hun uttrykker på lik linje med Lars at begrepet kan oppleves vanskelig å forstå, men at hun tolker det som at man må vise åpenhet, være nysgjerrig og stille hverandre spørsmål. For henne handler det om å skape økt forståelse for andre og ikke bare tolerere en annen person fordi man må og ikke ser en annen utvei. For å forklare nærmere hva hun mener, trekker hun frem et eksempel om en elev i klassen.

En elev hadde det vanskelig med å vise toleranse ovenfor noe han ikke stod for. Han forstod ikke hvorfor han skulle det, når han var uenig og faktisk mente det var galt. Han konkluderte med at å vise en form for likegyldighet var en løsning på problemet for å unngå uvennskap eller kraftig uenigheter. Gjennom samtale med denne eleven kom det frem at han mente at han viste toleranse gjennom å tåle noe han mente var galt. Hele hans væremåte viste derimot en form for forakt. Denne oppfatningen og måten i å forstå toleranse på tror jeg finnes blant mange, ikke bare ungdom, men også voksne. Dette er etter min mening ikke å vise toleranse fordi du viser en annen person en negativ holdning og atferd. Da ønsker man heller å prøve og skape en forståelse.

Videre snakker hun om at en forståelse for hva som er riktig og galt i samfunnet er et utgangspunkt for å forstå toleranse. Samtidig mener hun at det til tider kan være utfordrende, for til syvende og sist forklarer hun at vi bare er mennesker med følelser. Det ligger i menneskets natur at man er mer tilbøyelig ovenfor det som er mer likt seg selv, og samsvarer mer med ens egne meninger og holdninger. Derfor kan det oppleves vanskelig å godta og vise åpenhet for noe som man ikke er enig med. Hun mener at å definere tydelig for seg selv hva man mener er rett og galt, kan virke som en markør for hva man skal vise toleranse for og ikke. I tillegg snakker hun om det samme som Lars, hvor man må snakke mer sammen om det.

Både lærere og elever tar det som en selvfølge at vi kan begrepet, men når det kommer til saken så tolker vi og forstår dem på ulike måter. Det kan være skummelt. Jeg tror verken voksne eller ungdom snakker nok om disse store og fine ordene, fordi vi har tatt dem forgitt og glemmer å stille spørsmål. Eller så er mange rett og slett for flau til å snakke om at man faktisk er usikker på hva som ligger i det. Men det er ikke rart, for også læreplanen har alltid operert med store ord som gir rom for tolkning og egen forståelse.

Kari påpeker at toleranse kommer i ulike uttrykk, og hun opplever at begrepene respekt, aksept, åpenhet, å holde ut med noe og tolerere brukes litt om hverandre. Hun opplever at vi blander uttrykkene, men at vi i utgangspunktet refererer til det samme. I tolkingen av begrepet fremhever hun at det er et viktig begrep, som for henne byr på inkludering mellom



mennesker. Kari mener at det handler om å vise hverandre åpenhet og ikke forhåndsdomme noen.

I motsetning til dem andre informantene tolker Amar begrepets brede forståelse som noe positivt. For han mener at begrepet kan forstås på flere måter og kan tilpasses et samfunn som er i endring. Videre prater han om at toleranse begrepet har vært med oss over lang tid, men at innholdet av begrepet konstant forandrer seg i takt med samfunnet. Han påpeker likevel at han ikke mener at begrepet kan inneholde hva som helst. For han handler det om at begrepet har flere lag og nivåer, som utgjør at vi alle har ulike nivåer av toleranse. Målet hans for begrepet er oppnå en form for toleranse hvor man lærer å håndtere at andre er ulik fra seg selv, stiller spørsmål, være nysgjerrig og til med lære av hverandre med et positivt sinn.

Som en oppsummering av dette delkapitlet kan vi si at informantene har vanskeligheter med å tolke og forstå begrepet toleranse. Tre av informantene har et behov for en tydeligere definisjon, samt at de mener at det er viktig at både lærere og elever snakker om hva man legger i begrepet og forventer av hverandre. Det blir uttrykt at man ofte kan være for dårlig til å prate om de «store» og «fine» begrepene, som kan føre til at dem blir tatt forgitt og tolkes på altfor mange forskjellige måter. Derimot gir Amar uttrykk for at begrepets vage karakter er positivt, der det gir rom for at man kan tilpasse begrepet etter hva samfunnet har behov for. Samtlige informanter uttrykker at dagens samfunn har et behov for en toleranse form som inkluderer å møte og se hverandre med et åpent syn, fordomsfritt og åpne for å reflektere og diskutere til tross for ulike syn, samt eventuelt lære av hverandres ulikheter.

### ***4.3 Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning?***

Som nevnt innledningsvis i forskningsspørsmål 1, uttrykker læreplanen i religion og etikk at faget skal bidra til å skape gjensidig toleranse på tvers av ulike religioner og livssyn i et flerkulturelt samfunn. Ettersom det heller ikke ligger spesifikke føringer i læreplanen på hvordan det oppnås, er det rom for tolkning og ulike praksiser. Derfor er det interessant å få innsyn i lærernes synspunkter på hvordan vi kan lære ungdom toleranse gjennom undervisning. Toleranselæring er heller ikke mulig å vurdere eller fysiske måle elevene i, men det er mulig å se på hvilke faktorer lærerne legger vekt på når de jobber med toleranse i undervisning.

Informantene uttrykker at toleranse er et viktig mål for opplæringen. Amar og Marianne snakker varmt om at de mener at elevenes generasjon også er opptatt av å skille seg ut og har et større toleransevidu enn den tidligere generasjonene. Elevene eksponeres for mye gjennom sosiale medier og andre arenaer som er med på å utvide deres horisont. I forhold til dette snakker de om at dem opplever elevene som nysgjerrige og flittige til å stille spørsmål om hvorfor og hvordan ting henger sammen. De opplever at elever er mer opptatt av at ting skal ha en logisk forklaring sammenlignet med før. Lærerne påpeker likevel at elevene trenger veiledning og råd, hvor nettopp skolen og faget kommer inn. Det er ikke gitt at elever har utviklet nok sosial kompetanse til å utvikle toleranse til tross for at de har en mer utvidet horisont.

Lars forteller at det er viktig at han opplever at elevene hans forstår at vi må respektere hverandre, være åpen og nysgjerrige på hverandre. Han mener at faget kan trigge mange refleksjoner og utfordre elevenes meninger, som er viktig når man skal lære elever toleranse. For å lykkes med toleransebygging mener han også at det viktig å være en uredd lærer.

Hvis elevene opplever det jeg sier som uinteressant, lite utfordrende eller bare en bekreftelse på noe de allerede vet og er trøtte på, tror jeg ikke min undervisning fører til verken faglig kompetanse eller utvikling av toleranse. Elevene i klassen er forskjellige med ulike personligheter, og når det kommer til toleranselæring er det viktig å tenke på at elevene har nådd ulike nivåer. Derfor må undervisningen utfordre og trigge elever på ulike nivåer.

Han mener videre at faget har et stort potensial fordi det omhandler temaer som omhandler og strekker seg inn mot deres personlige sfære. Han mener at et godt sted å starte er å lære ungdom toleranse gjennom at lærere modellerer toleranse gjennom å vise dem åpenhet, respekt og lytter til deres meninger, samt stille spørsmål. Videre snakker han om at det er viktig å skape trygghet i klassen for å jobbe med toleranse. Med tillit og trygghet til hverandre vil det å diskutere temaer ikke virke skummelt for elever, og det kan minimere sjansen for at noen tar noe personlig eller føler seg utsatt, mener han. Videre nevner Lars at han opplever at det er enten eller i hans klasse:

De som viser stor interesse for faget er ofte dem som selv tilhører en religion eller har et bestemt livssyn, mens dem som ikke uttrykker seg om sin tro, har mindre interesse for faget.

Han tror at elevene som ikke viser interesse ikke helt ser relevansen av faget og opplever utfordringer med å gjenkjenne seg i fagstoffet. Han tror at det nettopp er disse elevene det er spesielt viktig å nå fram til. Lars understreker at han ikke mener en form for forkynnelse, men i form av kunnskapslæring og vise dem relevansen av faget i samfunnet vi lever i. Han mener at det er viktig fordi samfunnet består av mange forskjellige mennesker. Derfor er det etter hans mening nødvendig å ruste elevene med kunnskap slik at de evner å se dem som er annerledes enn dem selv som likeverdige og vise dem respekt og toleranse. I snakk om dette trekker han frem angrepet på al-Noor-moskeen i Bærum fra 2019, og påpeker at det er viktig å fange opp ungdommer med slike holdninger i en tidlig fase for å unngå at slikt gjentar seg. Lars tror at elever som utvikler ekstreme holdninger ikke har blitt lyttet til gjennom tiden, slitt med å finne seg selv og ikke fått riktig hjelp til å nyansere ulike bilder. For han er det disse faktorene som ligger til grunn for hvordan vi kan lære ungdom toleranse gjennom undervisning.

Jeg har flere ganger erfart elever som har lest ting på nettet eller har sterke meninger om noe. Det er absolutt deres rett og jeg synes det er fint at dem klarer å gjøre seg opp en mening, men det er flere elever som glemmer at de må se flere sider av en sak for å forstå hele bildet. Her mener jeg at religionslærere har en viktig jobb med å forsøke å hjelpe elevene med å se flere sider av saken og være mer kritiske til kilder.

Han mener at faget åpner for at elever kan diskutere og reflektere over mange viktige temaer. Han forteller om erfaringer hvor elever stiller spørsmål om ting dem har lest på nettet, deler kontroversielle meninger og teorier, samt andre ting dem har hørt og sett. Han synes det er veldig bra at disse elevene faktisk tør å snakke høyt om det og stiller spørsmål. For han gir det også en indikasjon på at han har gjort en god jobb med relasjonsbygging hvor elevene har tillit til han og opplever han som tolerant.

Lars forteller videre at han opplever at elevene synes faget er interessant, spennende og utfordrende. Han beskriver undervisningen med mange muligheter og noen begrensninger. Klassen hans består av en mangfoldig elevgruppe, som medfører at elevene har en bakgrunn i

flere religioner og livssyn, samt ikke-religiøse. Han har opplevd utfordringer hvor elever har sterke og kontroversielle meninger om sin tro og hva som er riktig praksis. Han påpeker at ved disse tilfeller er det viktig at han trår forsiktig, fordi han ikke ønsker at elever skal oppleve at han ikke respekterer dem. Han forteller om noen tilfeller hvor elever mener at undervisningen fremstiller deres tro på en feil måte i forhold til hvordan dem har lært å kjenne sin egen religion. Senere i intervjuet under dette tema påpeker Lars at det er viktig å «rydde opp» i ulike fordommer og kontroversielle holdninger, og utvikle elever som er tolerante og anerkjenner forskjeller. Han mener at hans oppgave i dette er å stille elever kritiske spørsmål og motivere dem til å reflektere over hvorfor de tenker slik og engasjere dem til å grave dypere i ulike kilder for å finne svar. Han uttrykker at det ikke er en lett, og at det er viktig å vise varsomhet og åpenhet. Dette spesielt hvis skole og hjem forteller elever ulike ting.

Jeg er ingen ekspert, men jeg kan fagfeltet mitt. Min oppgave blir i slike tilfeller ikke nødvendigvis å bekrefte eller å avkrefte elevenes meninger og tanker, men oppfordre dem til å søke flere svar og utfordre dem til å grave mer rundt hvorfor noe er slik som de mener. Noen ganger opplever jeg elever som naive, og det er ikke deres feil. Min oppgave er derfor å veilede dem fremfor å komme med noe «pekefinger».

Lars snakker videre om at det er viktig å utfordre elevene og ikke være redd som lærer. Han opplever at det er mange lærere som ikke tar opp kontroversielle temaer fordi man er usikre på hva som er riktig å gjøre.

Vi har ofte en tanke om at vi skal verne om elevene eller oss selv, og derfor tør man ikke helt å stille kritiske og utfordrende spørsmål. Men på ett eller annet tidspunkt skal disse elevene starte på videreutdanning eller begynne i arbeidslivet, og da tror jeg det er viktig at vi lærer elevene hvordan de skal håndtere ulike kritiske spørsmål og vise andre toleranse. Deres livsverden er ikke nødvendigvis lik menneskene de vil møte i fremtiden. Elevene må derfor hele tiden utfordres og trå ut av sin komfortsone for å utvikle holdninger som blant annet toleranse. Det kan føles problematisk i øyeblikket for både elev og lærer, men jeg tror at elevene vinner på det i det lange løp.

I møte med dette bruker han debatt i undervisning der de får tildelt en rolle som har et standpunkt i en religiøst fundert konflikt eller et etisk dilemma. Han forteller at elevene både blir evaluert i påstander og argumenter, men ikke minst om de mestrer de sosiale normene

som forventes i den debatt. Han opplever at elevene synes det er lærerikt og gøy, samt at dem tør å være mer kritiske til hverandre.

Gjennom en debatt får elevene en mulighet til å spille en annen rolle, som gjør dem mer komfortabel med å uttrykke seg. Målet med å kjøre debatt er også at elevene skal evne å se fra et annet perspektiv uavhengig om dem er enig eller uenig med påstanden dem har fått tildelt. Jeg mener at debatt er god trening for elevene når det kommer til å vise hverandre toleranse og respekt når vi kjører debatt. Samtidig utvikler dem deres evne til å se fra et annet perspektiv, som er viktig når vi skal lære ungdommer toleranse.

Kari er opptatt av et tett samarbeid mellom lærere på trinnet om hvordan dem kommuniserer til elevene om hva som er akseptabelt og ikke, samt at lærerne er samstemte om at det er viktig å vise åpenhet ovenfor hverandres forskjeller. Dette mener hun er viktig for at elevene skal se en rød tråd, og da er sjansen større for å lykkes med å utvikle elevene. Gjennom et tett samarbeid mellom faglærere mener hun også at man på ulike måter kan utfordre elevene, reflektere og skape tolerante elever. Som i det første temaet, trekker hun frem fagfornyelsen, og håper på at fremtiden byr på flere muligheter til å utforske ulike temaer gjennom blant annet ekskursjon i faget eller i samarbeid med andre fag.

Hun uttrykker at hun har høye ambisjoner på elevenes vegne, men hun har tidligere innsett at hun må senke dem på grunn av mangel på ressurser. Hun mener at religion og etikk faget i utgangspunktet har et stort potensial til å ta opp betente temaer og utfordre elevene på en måte som utvider deres toleranse i stor grad. Foreløpig føler hun det ikke har vært nok tid til det eller nok ressurser. Hun har stor tro på at fagfornyelsen vil bidra til at faget vil utvikle seg mer i favør retningen som hun ønsker seg.

Videre mener hun at det i utgangspunktet er vanskelig å vite sikkert hvordan man skal lære ungdom toleranse, fordi alle er forskjellige og har ulike terskler. Hun mener at det handler om å gi elevene flere knagger å henge kunnskapen på, vise dem at det finnes mange sider av en sak og motivere dem til å utforske og stille spørsmål til kunnskapen de blir eksponert for både på skolen og ellers i livet. Hun påpeker at hvis elevene responderer godt, viser interesse, blir utfordret i timene og stiller kritiske spørsmål, kan det være en indikasjon på at de også lærer å se flere sider av en sak som er et godt utgangspunkt for å lære toleranse.

Marianne mener videre at faget omfatter områder som er personlige, sensitive og kontroversielle som gir elever en mulighet til å teste seg selv og stille spørsmål rundt eget ståsted. Mye kan være ukjent for elever, og hun har opplevd at elever kan synes noen ting er latterlige fordi det er så «fjernt» fra deres egen hverdag. Men på den måten åpner faget opp for å kunne prate og reflektere rundt det «ukjente», slik at det kanskje vil virke mer kjent til neste gang. Marianne forteller videre at hun merker at elevene har et behov for å snakke om ting, og timene hennes gir nettopp rom for dette. Hun opplever at elevene er i en fase av livet hvor de prøver å finne seg selv, hva dem står for og hva som er viktig for dem. Deres identitetsutvikling er i full blomstring, og hun påpeker at det er viktig at elevene får utforske og reflektere over verdier, holdninger og meninger for å utvikle seg selv.

Jeg har som vane at hvis elever har bemerket noe i mediene, på sosiale medier eller om de lurer på noe som de ikke helt forstår eller ønsker tydeligere svar på, kan vi starte timen med å diskutere det og se nærmere på saken. Men da er det viktig at elevene har gitt meg beskjed på forhånd slik at jeg også får muligheten til å forberede meg. Dette er veldig populært i klassen og jeg har et inntrykk av at elevene synes det er veldig fint at de får muligheten til å påvirke undervisningen.

Gjennom inkludering av elevene er hun også opptatt av elevene skal føle seg trygge og trives i klasserommet.

Trivsel i klasserommet er utgangspunktet for læringen - uten trygghet og trivsel, ingen læring. Elever vil mest sannsynlig heller ikke tørre å ta opp betente og kontroversielle temaer uten å trives. Jo mer elevene får testet seg selv ut i trygge omgivelser, jo tryggere vil de også være når de møter andre mennesker som de er utrygge på.

Amar forteller at det noen ganger kan være vanskelig for elevene å se sammenhengen mellom faget og deres hverdag. Han mener at jo mer elevene klarer å fange opp elementer fra faget og knytte det opp mot deres hverdag, jo større er utsiktene for at undervisning bidrar til å lære elevene toleranse. For han er det først når elevene evner å bruke kompetansen utenfor undervisningssammenheng det har påvirket eller endret elevene syn. For han er det derfor viktig å trekke frem scenarioer som er nær elevenes hverdag inn i undervisningen. Amar

forteller om elever som uttrykker frustrasjon i relevansen av faget, og at det da er viktig som lærer å evne å sette seg i deres sko og prøve vise dem relevansen.

Religion og etikk faget blir av og til ikke prioritert i like høy grad av elevene som andre fag, og noen ganger blir det ansett som et tilleggs fag. Jeg synes det er veldig synd, ettersom jeg synes det er en av de viktigste fagene elevene har gjennom årene. Spesielt med utgangspunkt i hva slags samfunn vi lever i og hvor mye uenigheter og konflikter som finnes der ute som har en grobunn i religiøse og etiske spørsmål.

Amar mener likevel at det ikke er noen grunn til å tenke at faget ikke bidrar til å skape toleranse hos elever. Han mener at til tross for at elevene kanskje ikke legger ned mest arbeid i hans fag, åpner faget for mye refleksjon og diskusjon som automatisk har en effekt hos dem. Elevene får muligheten til å utfordre seg selv og møte temaer og fenomener de er ukjente med, som kan ha en stor innvirkning. For Amar er det derfor veldig viktig å strebe etter å velge ut riktig elementer i undervisningen, som fører til refleksjon og undring. Han opplever at det finnes flere ubevisste holdninger og meninger hos elevene, som blir belyst gjennom faget, og det mener han kan bidra til et utvidet perspektiv for eleven. Han mener at faget er med på å ruste og oppdra elevene i stor grad, men at det krever at god planlegging for undervisning.

Videre forteller han om elever som raskt bruker ordet toleranse i sammenhenger med noe som de er helt uenig med, og at det da handler om at de bare må akseptere eller tåle det. På den måten mener han at flere elever tenker at de utøver toleranse ovenfor noe. Han mener at det ikke er holdbart, og at det er viktig at faget kaster et nytt lys over begrepet og viser elevene at begrepet inneholder mange lag. Han snakker også om at begrepet trenger å bli ansett mer positivt, hvor elevene forstår at det handler om mer enn å bare tåle, men at man skal stille spørsmål og reflektere til tross for uenighet. Han påpeker viktigheten av at elevene forstår at det er mulig å ta et standpunkt, men samtidig være nysgjerrig og stille kritiske spørsmål til andres standpunkt uten at det trenger å være negativt.

Kort oppsummert gir informantene uttrykk for at å lære ungdom toleranse er et felles ansvar skolen har. De mener at religions – og etikk lærere har en stor mulighet til å lykkes ettersom faget tar opp flere temaer som omhandler kontroversielle temaer og filosofiske – og etiske spørsmål. Det er et fag som kan bidra i å nyansere bilder elever har av ulike temaer og lærerne

er opptatt av at elevene skal lære seg å tolerere andre levemåter og livssyn. Det er en enighet mellom informantene om at samfunnet krever en form for toleranse som strekker seg langt utover det «å tåle».

#### ***4.4 Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?***

Gjennom intervjuene dukket det stadig opp ulike faktorer som var knyttet opp til at det kan være utfordrende at faget skal være holdningsdannende. De uttrykker seg om utfordringer som omhandler ressurser som tid, religioner som det er vanskelig å undervise om, samt ytre påvirkninger som media, familie og venner. I denne delen av analysen får vi et innsyn i lærernes synspunkter på hvilke utfordringer som ligger i at faget skal være holdningsdannende, som er nødvendig for å vite noe om hvorvidt faget kan bidra til toleranse og hvilke begrensninger som eksisterer når man skal lære ungdom toleranse.

Kari forteller at det kan være krevende at faget skal være holdningsdannende fordi en lærer må ta mange hensyn. Hun opplever ofte at noe går på bekostning av noe annet. Hun nevner for eksempel temaet om muslimer og jøder, som kan være betent å diskutere i klassen og at hun må planlegge nøye.

Da er det ekstra viktig at en lærer klarer å styre diskusjonen i retninger som er nyanserende, fornuftig og som kan bidra positivt for elevene. Fallgraven er at når vi tar opp slike temaer i klasserommet kan vi risikere å bekrefte fordommene som allerede eksisterer hvis vi ikke klarer å kontrollere situasjonen. Elevene kan ha sterke meninger om for eksempel Israel-Palestina konflikten, der muslimer eller jøder raskt blir enten offer eller «the bad guy».

Videre snakker hun om forkunnskaper hos elevene som hun opplever at i noen tilfeller kan være misvisende. Hun forteller hun om situasjoner i klasserommet som kan være vanskelig når disse feiloppfatningene kommer frem. Det er spesielt i tilfeller hvor hun opplever at elevene har veldig mye tillit til kilden, at hun opplever det som utfordrende å prøve og nå inn hos elevene. Til tross for at hun uttrykker frustrasjon rundt det, sier hun også at det er viktig å prøve og endre slike holdninger. Samtidig forteller hun at det ikke alltid er nok tid til slik arbeid.



Det er rett og slett ikke nok tid til å jobbe dypt nok med ulike holdninger, samt fange opp eventuelle ekstreme holdninger. Som lærer vil jeg så inderlig prøve å jobbe så godt som mulig holdningsdannelse fordi det er en viktig oppgave. Jeg ønsker også å følge elevenes behov og tempo, men av og til «presses» vi til å måtte gå videre. Det som er urovekkende er at når vi ikke får jobbet godt nok med holdninger som kommer frem i ulike temaer i faget, kan det være muligheter vi går glipp av som kan utgjøre en betydelig forskjell for elevenes holdningsdannelse.

Gjennom tidligere erfaringer har hun en blandet følelse og er usikker på i hvilken grad faget bidrar til å skape toleranse hos elevene. Hun trekker frem et eksempel på en utfordring:

Flere av mine tidligere elever har hatt det beinhardt med å håndtere alle fag. Det er en stor konkurranse på skolen om å få gode karakterer og flere av elevene mine har opplevd stress som ikke er greit for ungdommer. Elever har derfor vært utbrent, og velger derfor religion og etikk faget som en «sovepute» hvor de bare prøver å seile gjennom. Jeg må prøve å «overtale» elevene gjennom å vise til fagets relevans og tilrettelegge for elevene slik at faget kan føles lett og ledig, men samtidig skal det ikke gå på bekostning av fagets formål.

Lars forteller om utfordringer som er knyttet opp mot at flere av temaene i faget kan bli personlig for elever. Han har en mangfoldig klasse som medfører at det som regel sitter en «representant» for religionen eller livssynet det undervises om. Selv om Lars trekker det frem som en utfordring, uttrykker han seg om at det likevel går bra hvor han klarer å finne en riktig balanse. For han er det viktig å ta hensyn og utøve respekt for sine elever. Han opplever at elevene har mye forkunnskaper, som de bruker i timen. Det er først når de ikke er enige med den faglige undervisningen, det oppstår utfordringer. Lars påpeker at denne type utfordring vil bidra til holdningsdannelse og toleranse bygging, fordi elevene åpner opp for å diskutere og vise til at det finnes flere sider av en sak. Han forteller videre at det også er litt av baktanken hans – å provosere for å utforske og lære.

For meg er det viktig å vise elevene at det finnes mange sider av en sak og utvide elevenes perspektiv. Religion er noe som kan være veldig personlig og sensitivt for de troende å snakke om, og derfor kan de fort komme i en slags forsvarsmodus. Her er det enormt viktig å ikke miste eleven på veien, gjennom å avskjære dem eller å fortelle

dem at det de sier ikke er riktig. Jeg pleier å påpeke at det ikke finnes noe fasit, men at vi må være åpne og se at det finnes andre som ikke deler det samme synet. Min oppgave er å bidra til at de utvider sitt syn og at de utvikler toleranse for andre.

Videre snakker Lars om stereotypier som en utfordring. Han opplever at elever ofte har gjort seg opp en tanke om hvordan mennesker som tilhører ulike religioner og livssyn kan se ut, gå kledd, osv. Noe han mener handler om at elevene er unge, følger med i mediene og kanskje ikke har mange andre erfaringer med de bestemte religionene eller gruppene. Stereotypiene er ofte det som blir brukt av mediene, og han personlig synes ikke mediene er gode nok på å nyansere bilde av religioner og tilhørende medlemmer av religioner. Oppgaven til en lærer blir derfor å trekke linjer fra mediebilde og nyansere bildet, samt stille spørsmål rundt hvorfor. Han ønsker at elevene skal lære seg å stille kritiske spørsmål.

Utfordringen ligger noen ganger i at elevene ikke evner å se at det kan finnes ufattelig mange typer av mennesker, etnisiteter, praksiser, osv. innad i en religion. Det er fort gjort for en lærer å bruke de mest «typiske» representantene for ulike religioner og livssyn, som jeg mener er en fallgrube. Det er vår oppgave å nyansere dette bilde for elevene. Eller så vil vi bare bekrefte alle fordommer.

En annen utfordring som han ser er at elever er for dårlige på å danne seg helhetlige bilder fra media. Han opplever at elevene er raske om å gjøre seg opp meninger om noe basert på overskrifter, ingresser, kommentarer på sosiale medier, snapchat story eller en tiktok «news». I intervjuet forklarer han at mange elever danne seg opp meninger basert på et veldig tynt grunnlag, og han frykter spesielt den store makten sosiale medier har fått hos elever. Han prøver å jobbe med at de må oppsøke flere kilder for å få hele historien og få flere sider av en sak, samt at elevene må stille ulike nyheter kritiske spørsmål. Personlig mener han at det finnes mange skjulte agendaer, som han også prøver å gjøre elevene klar over.

Samtidig forteller Lars at han anser mediene også som en ressurs på mange måter. Som en ressurs bruker Lars mediebilde til å aktualisere hvor viktig elementer ved faget er ved å trekke linjer mellom faget og mediene, men han påpeker at det er viktig å vise varsomhet i hvilke linjer man trekker. Han mener at hvis mediene brukes på en riktig måte i undervisning, kan det være en inngangsport hos elever, samt gjøre faget mer interessant for elevene.

Kari snakker om at hun noen ganger opplever at hun må «overbevise» elevene sine om at alt i mediene ikke stemmer, og det er en utfordring. Etter å ha jobbet med kildekritikk med elevene i norsk, har hun forstått at det også er på grunn av mange overskriftene i media som elevene gjør seg opp en mening rundt. Hun forteller at noen ganger orker ikke elevene å lese hele artikkel, og derfor får de heller ikke med seg hele historien. For henne har dette vært en utfordring og hun har prøvd å jobbe for at elevene skal stille kritiske spørsmål og oppsøke flere kilder før de tror på noe fra mediebildet.

Marianne forteller om en utfordring knyttet til islam. Hun er ekstra varsom når hun underviser i dette. Hun nevner videre at det ofte er temaer fra media som kan få mye oppmerksomhet av elevene, som dessverre kan overskygge essensen i religionen. Elevene har gjort seg opp en mening på forhånd som hun mener påvirker elevenes holdninger til undervisning. Hun føler på et ekstra ansvar når hun underviser i islam om å ta ekstra styring på at diskusjoner og refleksjoner blir fornuftige slik at elevenes fordommer ikke styrer. Hun forteller at dette for så vidt gjelder andre religioner også, men at det er ekstra viktig i de religionene elevene kjenner godt til gjennom media og andre steder.

Det er lett å få oppmerksomheten til elevene hvis jeg velger å bruke noe veldig sært eller radikalt fra en religion, men det er nettopp dette jeg mener vi lærere må prøve å unngå. For elevene forbinder islam allerede med mye negativt og da er jobben vår å nyansere dette og vise dem det store bilde. Elevene mener nødvendigvis ikke noe vondt med det, for jeg opplever i utgangspunktet ikke disse elevene som negative til muslimer utenom den faglige sammenhengen.

Videre forteller hun at det kan virke som hun ikke ønsker å undervise i betente temaer, men det er ikke tilfelle. Hun er opptatt av at alle religioner skal bli fremstilt så riktig som mulig og så rettferdig som mulig. Men hun opplever at den faglige kunnskapen om religionen kan bli overskygget av bilder som elever har som har blitt dannet fra andre plasser, og til tider er det vanskelig for henne å snu denne tankegangen. Hun oppfatter at det ofte er mer spennende, interessant og enklere for elever å diskutere det som er negativt ladet i islam enn for eksempel en sura fra Koranen med et budskap om nestekjærlighet. Hun oppfatter at budskapet blir overskygget av et annet bilde på religionen som elevene har dannet seg, som fører til at elevene ikke tar budskapet like seriøst som når hun underviser om nestekjærlighet i kristendommen.

Videre i intervjuet forteller Marianne om en elev som opplevde det vanskelig å vise toleranse, og mente at hans eneste utvei var å vise en form for likegyldighet. Dette mente han også var toleranse. Hun opplevde denne ungdommen som å være tolerant, spesielt i faglig sammenheng. Hun mener derfor at fallgraven kan være at elevene inntar to forskjellige roller i undervisningssammenheng og sosialsammenheng. Så fort de kommer utenfor klasserommet og til sin egen hverdag, klarer ikke elevene å benytte seg av kunnskapen. Hun mener derfor at å lære elever toleranse gjennom faget kan være en stor utfordring fordi elevene kan innta to ulike roller.

Hun legger til at det vil være en utfordring å fange opp elevenes holdninger og danne dem hvis elevene ikke viser sitte «sanne jeg» i klasserommet. Årsakene til dette mener hun kan være flere, blant annet at ytringer kan påvirke deres karakter, at de føler seg utrygge på læreren og sine klassekamerater eller at de tror at deres meninger vil bli ansett som uakseptable.

Marianne trekker også frem sosiale medier både som en utfordring og mulighet i faget. Elevene gjenkjenner mange ting fra deres «verden» som blir tatt opp i timene, som hun bruker som en inngang og mulighet som elevene skal bygge videre på. Hun mener at det er viktig å ta utgangspunkt i deres erfaringer, for å lære mer. På den måten mener hun påvirkningen som de sosiale mediene har er positive. Hun konkluderer med at mediene både kan være positive og negative, men at hun ser på det som et bidrag til faget hvor det er med på å vise elevene at religion omfavner mye og mange ulikheter.

Det er jo nettopp dette livet handler om – at det finnes mange sider av en sak, både positivt og negativt. Det er en utfordring i faget som bare blir større og større, men det er vel litt av oppgaven vår at vi må følge samfunnets utvikling for at elevene skal bli rustet for hva som venter dem i fremtiden.

Amar mener en utfordring ligger i at lærere har for dårlig tilgang på ressurser som tid og penger, samt gode lærebøker og andre kilder. For at noe skal virke holdningsdannende for elevene mener han det er nødvendig med mer enn klasseromsundervisning. Han ønsker at undervisningen skal bli mer praktisk, hvor elevene får muligheten til å erfare, se og teste ut den faglige kunnskapen.

Min oppfatning er at for at faget virkelig skal virke holdningsdannende krever det at elever får prøvd seg ut i mange forskjellige arenaer og at de blir utfordret av ulike dilemmaer, som gradvis vil være med på å forme deres holdningsdannelse. Det er akkurat som når en liten baby skal lære å gå, det skjer ikke med en gang, men det skjer gjennom at babyen tar tak i en sofakant eller en bordkant og prøver å reise seg. Mest sannsynlig vil babyen bare falle igjen, men etter gjentatte ganger, vil babyen begynne å ta små skritt. Det samme mener jeg gjelder holdningsdannelse i faget – elevene må selv få prøve og feile gjentatte ganger. På den måten vil de lære.

Han uttrykker også en bekymret rundt at det ikke alltid er nok tid i faget til «rydde opp» i misforståtte fordommer, og derfor frykter han at elever kan gå ut med en tanke om at verken læreren eller skolen tok tak i det, derfor tolke det som en korrekt holdning å ha. Videre mener han at det er viktig at alle lærere selv er kritiske til hvilke tekster man velger å bruke fra de ulike religiøse skriftene, hvilke sider av religioner og livssyn man velger å fremheve, hvorvidt læreboken er oppdatert og aktuell, hvordan media fremstiller ulike sider av religioner og livssyn, samt velger ut hvilke referanser som brukes i timen med omhu.

Hvert eneste element vi trekker frem i en time kan ha en essensiell betydning for den enkelte elever. Det er viktig å utfordre dem, men det er enda viktigere å velge hvilke kilder man bruker med omhu.

Han forteller om at han har funnet stoff i lærebøkene som ikke er godt nok nyansert ifølge hans mening. Han påstår at visse holdninger kan bli bekreftet gjennom lærebøkene. Han synes det er en utfordring at lærebøkene ikke er godt nok oppdatert, og mener det er viktig at enhver lærer dobbeltsjekker sine kilder.

Som en lærer har jeg et ansvar ovenfor mine elever i å bidra på en positiv, korrekt og nyanserende måte i deres holdningsdannelse gjennom undervisning. Jeg er åpen om mine erfaringer med noen lærebøker, og forteller mine elever hvor viktig det er å være kritisk til kilder og finne ut av når de sist ble oppdatert. Jeg forteller også mine elever at det samme gjelder å stille kritiske spørsmål i all undervisning og til andre mennesker fremfor å stole blindt på hva som blir fortalt og sagt til dem.

Amar trekker også frem konspirasjonsteorier som en utfordring. Han opplever at elevene synes det er interessant og spennende, som han i utgangspunktet uttrykker er en positiv ting. Men det byr på utfordringer. Han opplever at det hele tiden skjer noe nytt i denne utviklingen og derfor kan det være utfordrende for en lærer å hele tiden holde seg oppdatert. Etter hans mening kreves det mer av religionslærere i dag sammenlignet med før. Dette begrunner han med at samfunnet er mye mer komplekst som påvirker faget i stor grad.

Jeg har hørt elever komme med de mest hårreisende konspirasjonsteorier og som stritter mot alt av det jeg personlig tenker er riktig. I slike øyeblikk er det viktig at jeg leser meg opp, stiller elevene kritiske spørsmål og utfordrer dem til å reflektere og søke etter flere kilder. Det er viktig at det blir tatt tak i på et tidlig tidspunkt og at man ikke lar elevene gå rundt å tro på noe som ikke er sant, men jeg synes det er veldig bra at elevene blir oppmerksomme på at det eksisterer. Det er viktig at jeg prøver å få elevene til å forstå at vi må vise alle typer tro og mennesker toleranse. Men det er ikke lett, for det er ufattelig mye rart som florerer på ulike nettforumer, sosiale medier og det mørke nettet.

I tillegg mener han at faget hele tiden er i endring. Som lærer er det derfor viktig å følge med på hva som er i mediebilde og sosiale medier, og bruke det som en ressurs i faget. Han forteller at det kan bidra til å vise elever sammenhengen og åpner for muligheten til å drøfte og reflektere over hva som ligger bak utsagnene i media. Han peker også på stereotyper som Lars, men han ser det på en annerledes måte. Han mener at det er viktig at elevene blir eksponert, gjør seg opp en mening rundt det, fordi det eksisterer.

Det er lite vits å verne elevene om noe, for på et eller annet tidspunkt, eller gjennom deres mange nettverk, vil de måtte gjøre seg opp en mening om ting. Oppgaven til en lærer blir derimot å gi faglig input, noe dem ofte ikke får nok av i deres livsverden.

Kort oppsummert ser vi at informantene uttrykker seg om en rekke utfordringer, der det handler om elevenes fordommer og eksisterende forestillinger som påvirker undervisning og kan skape utfordringer. Det påpekes likevel som både en ressurs og utfordring, der lærerne mener at det er viktig at disse holdningene kommer frem i klasserommet slik at det er mulig å hjelpe elevene med å endre dem gjennom faglig kunnskap og refleksjon. Fagets timeantall blir uttrykt som en hemning for holdningsdannelse der de opplever at de ikke alltid får nok tid til å

jobbe i dybden med elevenes fordommer, forestillinger og spørsmål. De frykter at det kan bidra til at eksisterende holdninger kan bli bekreftet gjennom undervisning fremfor at de blir nyansert. Samtlige informanter uttrykker at mediene og ulike konspirasjonsteorier farger undervisning, og at som lærer krever det at man er forberedt og evner å inkludere elevenes holdninger for å jobbe med ulike holdninger.

#### **4.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg analysert mitt datamateriale på bakgrunn av kategorier som tar utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Funnene jeg har valgt å ta med meg videre, viser at det eksisterer både muligheter og begrensninger ved hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse. Analysen har gitt innsikt i lærernes oppfattelse, meninger og erfaringer som har gitt et grunnlag for flere interessante funn. Jeg har valgt ut noen spesifikke funn som skal drøftes i lys av den teoretiske bakgrunnen for studien. Det viser seg at det er noen temaer som er gjennomgående for flere av forskningsspørsmålene. Informantene uttrykker seg om at det kan være utfordrende at faget skal være holdningsdannende med utgangspunkt i at faget har få skoletimer, at det ikke er praktisk nok slik at elevene får erfart og brukt kunnskapen og at andre læringsarenaer fra både primær – og sekundærsosialiseringen kan påvirke elevene i stor grad som kan overskygge kunnskaper i faget.

Vi har også sett at informantene deler en felles enighet om at det holdningsdannende er viktig i faget, og de uttrykker seg om at det er viktig i møte med et mangfoldig samfunn. Lærerne mener at faget har et stort potensial der det bidrar til kunnskaper og refleksjon som kan ruste elever for fremtiden. Religion og etikk faget byr på kunnskaper som blir mottatt ulikt hos elevene hos informantene, men lærerne uttrykker seg om en stor tro på at faget kan bidra i elevenes holdningsdannelse og gir et inntrykk av at elevene sitter med forkunnskaper, holdninger og eventuelle fordommer som trenger å bli nyansert, reflektert over og diskutert i trygge omgivelser. Toleranse begrepet er noe utydelig hos informantene, og de mener at det er et behov for å snakke mer åpent om hva man legger i begrepet. Samtidig uttrykker Amar seg om at begrepet stadig må være i endring ettersom samfunnet er i endring, og da må begrepet tilpasses hvilke verdier og holdninger samfunnet verdsetter. Selv om begrepets innhold virket noe vagt og utydelig hos informantene, delte de en enighet om at begrepet er viktig og at å lære elever toleranse er nødvendig og nyttig i samfunnet som vi lever i. De delte en

oppfattelse av at samfunnet har behov for at elever lærer seg toleranse i form av å akseptere ulikheter, være åpen for å diskutere og reflektere sammen til tross for uenighet, samt lære av hverandre for å øke forståelsen for hverandre. Dette er en kort oppsummering av de viktigste funnene, som jeg skal ta med videre til neste kapittel hvor de drøftes i lys av studiens teoretiske rammeverk.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn fra analysen i lys av studiens teoretiske bakgrunn. Hensikten er å se hvordan funnene kan ses i en større sammenheng og dermed bidra til å svare på studiens problemstilling. Formålet med denne studien er å få innsikt i religion – og etikk læreres opplevelser, meninger og erfaringer om faget som et holdningsdannende fag og hvordan de kan lære ungdom toleranse. Problemstillingen for studien er følgende: *hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?*

Problemstillingen belyses av fire forskningsspørsmål, og spørsmålene har også vært hovedkategoriene for analysedelen:

1. Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget med fokus på toleranse, og hva er deres synspunkter om det?
2. Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?
3. Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi skal lære ungdom toleranse i undervisning?
4. Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?

Datamaterialet som jeg skal drøfte i dette kapitlet har blitt innhentet ved kvalitative undersøkelser, som har bidratt med opplysninger og informasjon som kan besvare problemstillingen. Blant annet informantenes syn og forståelse av begrepet toleranse, hvordan de tolket det holdningsdannende aspektet ved faget og hvilke faktorer de legger vekt på i deres arbeid med å lære elever toleranse. I tillegg peker informantene på noen utfordringer som de mener kan begrense fagets bidrag i holdningsdannelse.



## *5.1 Toleranse – et begrep med en mangfoldig forståelse*

Et viktig funn fra undersøkelsen er hvordan lærerne forstod og tolket begrepet toleranse. Alle informantene påpekte at det er et viktig og relevant begrep for elever og samfunnet fordi vi lever i et mangfoldig samfunn. Det viste seg at lærerne tolket begrepet noe ulikt, der blant annet begrepene respekt, ha aksept for noe, være åpen og nysgjerrig, fordomsfri og inkluderende ble brukt. De gir inntrykk for at begrepet kan omfavne mange forskjellige forståelser. Gjennom ulike forståelser blant informantene, kan man se at begrepet ikke har noe ensformig forståelse hos informantene. Det kan likevel sies at forståelsene deres har noen like tendenser selv om det ikke kan knyttes opp mot en bestemt forståelse. Dette var noe informantene selv også påpekte. De ga uttrykk for at både voksne og ungdommer trengte å snakke mer om hva begrepet innebærer og hva vi kan forvente av hverandre når vi skal vise hverandre toleranse.

I undersøkelsen kom det frem at lærerne syntes at skolen og lærerne seg imellom var altfor forsiktige med å prate om de «store» og «fine» begrepene fra læreplanen. Det ble uttrykt at en mulig årsak var at man tok dem for gitt og at det mulig kunne være pinlig å snakke om at man var usikker på et begrep som alle tenker at man skal kunne. Skrunes og Dahle (2017) skriver om toleranse. De skriver at begrepet kan bli brukt i mange sammenhenger, og ofte med slike ord kan det oppstå en ubetydelighet. Informantene gir inntrykk for at det Skrunes og Dahle skriver kan stemme for dem også.

Amar var den eneste læreren som var tydelig positiv over at begrepet kunne være tvetydig. Han mente at med variasjon og åpenhet i forståelsen av begrepet, åpnet det for tolkning som kunne ta utgangspunkt i konteksten. Han begrunnet det med å vise til læreplanen som heller ikke har en klar definisjon av begrepet. Amar mente at begrepets tolkning og forståelse måtte tilpasses til enhver tid, fordi samfunnet stadig er i endring. Han mente at begrepet måtte tilpasses og forstås etter hvilke verdier samfunnet verdsetter.

Tidligere i oppgaven ble begrepene holdning og danning definert i forhold til oppgavens fokus på toleranse som ligger innenfor det holdningsdannende aspektet ved faget. Andreassen (2012) retter oppmerksomheten mot at danning i religionsundervisning omfatter hvilke samfunnsmessige forventninger som knyttes til undervisningen. I undersøkelsen ser vi at Amar deler den samme forståelsen. Asheim (1997) snakker om at begrepet holdning kan ha

en diffus karakter og være vanskelig å definere fordi det handler om noe man har til noen eller noe, som fører til at det vanskelig å definere det som noe. Å være tolerant eller intolerant er på lik linje også en væremåte som kommer til uttrykk gjennom det kroppslige, og ser man det i sammenheng med Asheim (1997) sin definisjon, kan man skape en større forståelse for at informantene synes det er vanskelig å definere begrepet.

Det er likevel et mye brukt begrep, med mange mulige forståelser og væremåter. Spørsmålet som kan stilles er om toleranse blir noe som er opp til hver og enkelt å definere, der man fritt kan bestemme hvem, hva og hvorfor man viser toleranse eller intoleranse. Videre kan man stille spørsmål om begrepet hele tiden vil endre seg i takt med samfunnets forventninger, hvor samfunnsborgere også må endre forståelsen og utøvelsen av begrepet i takt med samfunnets forventninger? Hva med de som ikke deler det samme synet som flertallet? Det er ofte skolen har en oppgave om å kommunisere visse verdier, men det er ikke slik at alle kjenner seg igjen i dem. Hvordan kan skolen utøve toleranse ovenfor elever som ikke deler samme verdigrunnlag som skolen ettersom toleranse kan være så mangt? Kreves det egentlig en tydeligere definisjon eller føring på hva begrepet betyr og hva som skal legges vekt på, slik som Kari uttrykker seg om i undersøkelsen?

Til tross for at informantene uttrykte forvirring rundt hva som ligger i forståelsen av begrepet, eller som Amar mente, at det er et begrep som skal ha rom for tolkning og ulike forståelser, var dem likevel samstemte om at begrepet omhandler noe langt utover det å «tåle noe» eller «holde ut med noe». De påpekte at dagens samfunn har et behov for et mer omfattende og aktivt toleranse begrep. Samtlige informanter delte en oppfattelse om at begrepene har en aktiv og passiv form, som vi også kan se i Breistein (2017) sin forståelse av begrepet. Han mener at enten kan en person være tolerant og passiv, der man velger å holde ut med noe. Eller så kan en person være tolerant og aktiv, der man stiller spørsmål, er åpen og nysgjerrig. Informantene mente at man trenger en aktiv form for toleranse fordi vi lever i et pluralistisk samfunn, der ulikhetene er mange og derfor er det viktig å lære av hverandre for å forstå hverandre og leve sammen.

Afdal (2010) forstår begrepet på tre ulike måter: toleranse som å tåle, toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet. I undersøkelsen er Amar ganske tydelig i sine beskrivelser av hvordan han tolker begrepet. Han beskriver at vi må være åpne, kommunisere og lære av hverandre. Hans forståelse kan ses i sammenheng med Afdals forståelse toleranse

som åpenhet. I denne formen for toleranse handler det om å se på ulikheter som en ressurs, der man er åpen og nysgjerrig på mennesker som er annerledes. Afdal skriver at formålet i denne forståelsen av begrepet er å dyrke og utvikle forskjeller som passer inn i et mangfoldig samfunn (Afdal, 2010, s. 29). Videre beveger dem andre informantene seg mellom toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet. Det førstnevnte handler om å møte andre med en holdning som er så fordomsfri som mulig, og at man er åpen for en fornuftig diskusjon til tross for uenigheter. Informantene uttrykker seg flere ganger om at det er viktig å prøve å bli kvitt fordommene for å evne å se og kommunisere på en god måte. Samtidig snakker dem om at det også er viktig å være åpen og nysgjerrig. Det var mulig å se elementer som plasserer informantene innenfor begge forståelsene, og derfor var det vanskelig å skille de andre utenom Amar som var veldig tydelig på at ulikheter er noe vi kan lære av.

Marianne snakket om å forstå hva som er rett og galt i et samfunn når hun skulle prøve å definere hva som lå i begrepet toleranse. Hun mente at det kunne bli benyttet som en markør for hva man skal tolerere og ikke tolerere. Afdal (2010) skriver at ulempen ved å velge å tolerere personer som har kjennetegn eller egenskaper som er forhåndsbestemte, som det kan tenkes at Marianne peker mot, kan man risikere at de med radikale forskjeller i syn faller utenfor (Afdal, 2010, s. 28). Hvis man skal ta i bruk «markøren» som Marianne skisserer for hvem og hva vi skal vise toleranse ovenfor og ikke, kan man risikere å utestenge mennesker som er veldig ulik i forhold til seg selv. Videre i undersøkelsen virket som Marianne ikke var helt enig med seg selv, hvor hun uttrykte at er viktig å inkludere hverandre og stille hverandre kritiske spørsmål til tross for store uenigheter eller ekstreme holdninger.

Kort oppsummert delte lærerne en oppfattelse av toleranse begrepet som tvetydig og alle hadde vanskeligheter med å definere konkret hva det innebar å være tolerant. Tre av informantene ønsket at man kommuniserte mer om dem og skapte en felles forståelse av begrepet, mens den siste informanten var positiv til at begrepet var bredt og kunne omfavne hva samfunnet har behov for. Lærernes forståelse av begrepet samsvar med Afdals andre og tredje forståelse av begrepet, som er *toleranse som fordomsfrihet* og *toleranse som åpenhet*. Gjennom intervjuene virker det som at informantene mener at Afdals første forståelse av begrepet er utdatert, samt at det ikke er holdbart for et mangfoldig og komplekst samfunn. Å vise toleranse i dag innebærer i det minste at vi er åpne for en rasjonell diskusjon, og i ytterste grad å vise toleranse i form av at man ser ulikheter som en ressurs hvor man ønsker å lære og

er nysgjerrig. Lærernes forståelse av begrepet vil være mulig å ses igjen i de kommende funnene.

## ***5.2 Det holdningsdannende aspektet ved faget***

Det holdningsdannende aspekt ved faget handlet i stor grad om at faget inneholder kunnskaper, verdier og perspektiver som er nødvendige for å forstå andre i et mangfoldig samfunn og som skal danne grunnlag for gjensidig toleranse på tvers av ulikheter. Samtidig fortalte informantene om at de var usikre på hvorvidt faget bidro til holdningsdannelse som var knyttet opp til ulike utfordringer i faget som det vil bli sagt mer om nedenfor som et eget funn. Informantene snakket om at faget er en viktig arena for holdningsdannelse, der elevene får muligheten til å tilegne seg kunnskaper om religioner, livssyn, verdier, kulturer og etiske spørsmål. Lærerne mente at faget bidrar til at hver enkelt forstår andre, samt seg selv i større grad. Men det viste seg at det var noen variasjoner i hvordan lærerne tolket det holdningsdannende aspektet i faget ved læreplanen der skillen gikk mellom hvor praktisk faget måtte være for å virke holdningsdannende.

Mezirow (1991) antar at alle mennesker har noe han kaller for meningsstrukturer, som består av meningsskjemaer (point og view) og meningsperspektiver (habit of mind).

Meningsskjemaer er spesifikke kunnskaper, forestillinger, følelser og holdninger hos individet som igangsettes ved tolkning. Meningsperspektiver kan forstås som individets fortolkningsvaner, og er et sett av antagelser som fungerer som filtre for hvordan man tolker og legger mening i erfaringer på. Individets forståelse, oppfattelse, læring og handling er ifølge Mezirow (1991) påvirket av meningsstrukturen. I undersøkelsen kom det frem at alle lærerne fokuserte på å gi elever spesifikke kunnskaper fra faget, der de mente at holdningsdannelse er noe som kommer med å tilegne seg god faglig kunnskap. For lærerne handlet det om å se på likheter og forskjeller, samt gå i dybden på fagstoffet. Informantene var enige om at god faglig kunnskap kan hjelpe elever i møte med mennesker som er annerledes og bidra på en positiv måte i utfordringer og konflikter som har årsaker i religion, ulike verdigrunnlag, etiske overveielser og livssyn. Sett i lys av Mezirows tanker kan tilegnelse av kunnskap føre til at meningsskjemaene endres. Ifølge han er også mennesker ofte mer bevisste over sine meningsskjemaer, som gjør det enklere å endre sammenlignet med de grunnleggende og ofte ubevisste meningsperspektivene (Mezirow, 2000, s. 191).

Videre snakket informantene om at de verdsatte å inkludere elevenes synspunkter og erfaringer med fagstoffet fordi dem ønsket å lytte til elevene og fange opp hva slags holdninger elevene hadde om ulike religioner og etiske spørsmål. De mente at dette var viktig for å kartlegge hva slags synspunkter og meninger som befant seg i klasserommet. På den måten kunne det være enklere å nyansere eventuelle fordommer og andre holdninger som elevene kunne ha til ulike religioner eller mennesker tilhørende en bestemt retning. Informantene uttrykte seg om at det fantes mange holdninger og meninger hos elevene som de mente ikke stemte overens med faget og den virkelige verden. To av informantene trakk frem islam som et eksempel hvor de hadde opplevd at elevene satt med holdninger som samsvarte med hvordan mediene hadde fremstilt religionen, som dreide seg om kvinnediskriminering, Hamas og terrorhandlinger. Deres inkludering og fokus på elevenes synspunkter og holdninger kan tolkes som at lærerne i stor grad er opptatt av elevenes fortolkningsvaner, altså deres meningsperspektiver.

Ifølge Mezirow (1990) er disse vanene vanskelig å endre hos mennesker, fordi de innebærer tatt-for-gitt antagelser som mennesker ofte er ubevisste over (Mezirow, 1990, s. 11). Han mener at de fungerer som en begrensning som fører til at man ikke ser verden som den virkelig er, men som farget av egne oppfattelser. Disse fortolkningsvanene påpeker han er viktig at mennesker prøver å frigjøre seg fra gjennom å sette ord på egen virkelighet og lære å snakke med «egen stemme» (Heldal & Sætra, 2020, s. 84). Ved at lærerne fokuserte på å inkludere elevenes erfaringer og meninger i faglig diskusjon, kan det øke sannsynligheten for at elevene klarer å frigjøre seg fra deres begrensninger. Det kan tenkes at ubevisste tatt-for-gitt antagelser hos elever kan bli tydeligere og komme til syne når de bruker deres tidligere erfaringer for å reflektere og diskutere fagstoffet i undervisning. Det vil også gi lærere en mulighet til å bidra med å nyansere elevenes antagelser gjennom å vise til flere sider av saken, samt reflektere over og diskutere elevenes synspunkter i lys av fagstoff. I undersøkelsen var det tydelig at informantene vektla aspekter som å nyansere, diskutere og reflektere over fagstoff og holdninger i sin undervisning som et bidrag til det holdningsdannende aspektet ved faget.

Videre kom det frem et skille i undersøkelsen som viste at lærerne i ulik grad vektla praktiske løsninger i faget som et bidrag til det holdningsdannende aspektet ved læreplanen. Informantene virket samstemte om at holdningsdannelse er noe som krever at elevene får gjort egne erfaringer med fenomenet det blir undervist om, men i hvilken grad disse

erfaringene skulle bli gjort på skolen eller i private sammenhenger varierte. Kari var den som i størst grad mente at det var viktig at elevene fikk erfare, bruke og «bli kjent» med kunnskapen gjennom for eksempel ekskursjon. Dette argumenterte hun for basert på hennes tidligere erfaringer med å bruke ekskursjon i undervisningen, hvor hun hadde opplevd at elever ble overrasket over hvor «normalt» noe var og endret sine meninger og holdninger etter ekskursjonen som var tydelig for henne å se i undervisningen i etterkant av ekskursjonen. Hun påpekte også at elevenes reaksjoner kan ha vært en bekreftelse på at de satt med noen fordommer eller fordreide holdninger som ikke samsvarte med virkeligheten, og dette til tross for god undervisning og forberedelser før man dro på ekskursjon. Elevenes reaksjoner kan også være en bekreftelse på at deres eksisterende forestillinger ikke hadde blitt testet ut i stor nok grad gjennom undervisning, men at de først ble testet for sin gyldighet gjennom å gjøre egne erfaringer med fenomenet på en ekskursjon. Mezirow (1991) beskriver at perspektiv transformasjon er en prosess som krever kritisk refleksjon rundt innhold, premisser og prosesser som ligger til grunn for en tatt-for-gitt antagelse. Det handler om å tydeliggjøre egne overbevisninger og tolke dem, for å deretter tilpasse nye meninger og innsikter som er oppnådd gjennom refleksjon og handling inn i meningskjemaene og meningsperspektivene. (Heldal & Sætra, 2020, s. 87) Ettersom det for Kari var en tydelig endring i elevenes holdning i etterkant av ekskursjonen, kan det tyde på at elevene gjennom å gjøre erfaringer fikk igangsatt en slik prosess som Mezirow beskriver.

For henne tydet det på at faglig undervisning alene ikke var godt nok for å endre elevers holdninger, men at elevene også trengte å erfare, se og bli kjent med kunnskapen i den virkelige verden for å bli overtalt om at deres meninger og holdninger om noe ikke helt stemte. Ser vi dette i lys av transformativ læringsteori, hevder den på lik linje med sosiokulturelle teorier at læring er en meningsskapende prosess som er knyttet opp mot å forstå egne erfaringer. Mening vil bli skapt gjennom samhandling med andre og våre erfaringer (Merriam et al, 2007). I definisjonen til Mezirow av transformativ læringsteori legger han også til grunn at kommunikativ samhandling er nødvendig, der han mener at det er gjennom kommunikasjon det kan skapes en mening som er større enn den enkelte (Mezirow, 1991, s. 61).

Oppsummert kan vi se at lærerne tolket det holdningsdannende aspektet som høyt relevant i faget, der kunnskap om religioner, livssyn og etikk ville føre til at elever fikk økt forståelse for likheter og forskjeller i et mangfoldig samfunn, samt bidra til å bygge holdninger basert på

økt forståelse for hverandre. Samtidig fikk vi se at deres tilnærming av det holdningsdannende aspektet inkluderte å bruke elevenes synspunkter og fange opp hvilke holdninger som eksisterte i klasserommet. De ga inntrykk for at dette var viktig, fordi det eksisterte holdninger hos elevene som trengte å bli nyansert. Videre ga informantene uttrykk for at elevene måtte gjøre egne erfaringer med fenomenet det ble undervist om, som viser til at mening skapes gjennom å samhandle og reflektere over egne erfaringer. Dette var et viktig aspekt for samtlige lærere, men i hvilken grad disse erfaringene skulle bli gjort i regi av skolen eller i private sammenhenger, var lærerne delt om. Den delte meningen blant lærerne hadde også en sammenheng med hvilke utfordringer dem så ved at faget skal være holdningsdannende, som jeg skal si mer om nedenfor i oppgaven. Kari skilte seg mest ut i undersøkelsen rundt dette temaet hvor hun mente at det var nødvendig at skolen fikk flere ressurser som gjorde det mulig å dra på ekskursjon i faget.

### *5.3 Hvordan lære ungdommer toleranse gjennom faget*

Med utgangspunkt i lærernes forståelse av begrepet toleranse, tyder det på at lærerne ønsker å utvikle toleranse i former av toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet. I undersøkelsen kan vi se at lærerne mener at det ikke er lett å lære elevene toleranse. Samtidig gir dem uttrykk for at faget har et stort potensial til å skape tolerante elever ettersom faget byr på undring, refleksjon og diskusjon om religiøse og etiske spørsmål. Det er noen faktorer de vektlegger som viktigere enn andre i utviklingen av toleranse hos elever gjennom faget, som vi skal se på i dette delkapittelet.

#### **Kritisk refleksjon**

I Mezirows transformativ læringsteori er kjernen kritisk refleksjon. Det handler om at ukritiske meningsperspektiver og meningsskjemaer som er formet gjennom sosialiseringprosessen, skal bli utfordret og erstattet gjennom kritisk refleksjon (Heldal & Sætra, 2020, s. 85). I undersøkelsen var kritisk refleksjon over fagstoff og egne meninger en gjennomgående faktor som lærerne fremmet i arbeid med å lære elever toleranse. De la vekt på at elevene skulle stille kritiske spørsmål i undervisningen både til lærer og medelever. Dette var spørsmål som omhandlet hvordan og hvorfor tanker eller handlinger ble begrunnet eller rettfærdiggjort på ulike måter. Informantene var tydelige på at de mente at elever skulle få mene det dem ville og at det skulle være rom for mangfoldige meninger der det var viktig å

vise toleranse. For at elevene skulle evne å være kritiske i sin refleksjon fortalte informantene om at de pleide å utfordre elevenes tankeganger gjennom å stille kritiske spørsmål, komme med provoserende utsagn og vise til ulike sider av en sak. I transformativ læringsteori handler kritisk refleksjon om å utfordre gyldigheten i det man allerede har lært (Mezirow, 1991). Gjennom kommunikasjon i undervisningen mellom lærer og elever, samt elever med elever, kan fordommer, stereotypier og fordreide holdninger om andre som er annerledes komme frem. Der kan de bli utfordret og reflektert over, som kan føre til at meningsskjemaene utvides, endres eller transformeres (Heldal & Sætra, 2020, s. 86).

Marianne og Amar snakket i utgangspunktet varmt om elevenes evne til å stille kritiske spørsmål. De opplevde elevene som flinke til å stille spørsmål og at de var opptatt av at både lærere og medelever hadde en logisk forklaring bak kunnskaper som ble delt. De delte en oppfatning om at elevenes generasjon har en utvidet horisont som kommer av at de blir eksponert for veldig mye forskjellig gjennom sosiale medier, samt at samfunnet generelt beveger seg i en retning hvor å være kritisk og stille spørsmål er mer naturlig sammenlignet med før. De mente at elevene er mer trent på å tenke utenfor boksen, og er mer åpne for at det finnes mange sannheter om et fenomen. Dette mente de var en god utvikling, samt at det utfordrer lærere på en sunn måte i å hele tiden være bevisst over at dybdekunnskap er viktig for elevene. Hvordan informantene beskriver elevene kan indikere på at elevene jobber med det Mezirow kaller for frigjørende læring som handler om å ta kontroll over eget liv. Det handler om å frigjøre seg fra begrensninger og ta kontroll gjennom selvrefleksjon.

Begrensningene kan omhandle fordommer, feiloppfatninger og fordreide holdninger fra tidligere læring som føre til at man får begrensede muligheter til å se hvordan verden virkelig er (Heldal & Sætra, 2020, s. 89). Gjennom at elevene stiller mange spørsmål, stiller seg kritiske og ser etter logiske forklaringer som lærerne beskrev i undersøkelsen, kan det virke som at elevene er mer bevisst over at de ikke må ta noe for gitt. Det kan derfor antas at elevene er mer modne enn man tror, samt at de ikke lar seg påvirke av primær – og sekundærsosialiseringen i like stor grad som Mezirow (1991) snakker om i hans teori. Elevene som Marianne og Amar beskriver viser til at dem ikke nøyer seg med det første svaret de får, men at de også utfordrer, reflekterer og undersøker svaret nøyere. Dette samsvarer med hva Mezirow (1991) sier i målet i læringsprosessen i transformativ læring for å unngå og få et begrenset syn på verden.



Til tross for denne positivismen, ser man tendenser hos alle fire informantene om at de mener at elevene likevel trenger veiledning, trenes opp og bli motivert til å utøve kritisk refleksjon. Dette får vi se i undersøkelsen gjennom eksemplene hvor lærerne uttrykker seg om utfordringer knytte til undervisningen og at de opplever at elevene ikke alltid evner å se konflikter eller andre mennesker fra et annet perspektiv enn dem selv. Dette kan samtidig være tegn på umodenhet hos elevene. Mezirow (1990) påpeker at hvis mennesker skal delta fullt ut i kritisk refleksjon og i transformativ læring kreves det modenhet og en evne til å kunne distansere seg fra seg selv. Dette er for å være i stand til å revurdere og justere egen forståelse og handlinger i forhold til nye erfaringer og innsikt (Mezirow, 1990, s. 11).

## Erfaringer

I transformativ læringsteori ligger det en antagelse om at erfaringer former individets identitet, samt hvordan man forstår seg selv og verden rundt seg. Gjennom en rettet oppmerksomhet mot identitet utvides forståelsen av læringsprosessen fra tilegnelse av kompetanse og ferdigheter til å omhandle hele mennesket. Med et slik fokus utvides læringsprosessen til å handle om hvordan individet erfarer verden og forstår seg selv, som en del av et større fellesskap (Heldal & Sætra, 2020, s. 81). Når informantene snakket om hvordan de skulle lære elevene toleranse la de vekt på at det var viktig å prøve å se hele eleven. I dette la dem vekt på at dem måtte prøve å forstå hvordan og hvorfor elevene tenkte tolket og tenke som dem gjorde om ulike religioner, grupper eller fenomener.

Lars snakket om at han opplevde at noen elever viste lite interesse på noen områder i faget, og dette fordi dem ikke så relevansen av det i sitt eget liv. For han tydet det på at elevene ikke var interesserte i å lære eller tilegne seg kunnskap om fenomener som ikke angikk dem selv. Dette til tross for at de også visste at det er en viktig del av samfunnet selv om det ikke inngår i deres livsverden. Lars uttrykte seg om at slike holdninger mest sannsynlig ville by på utfordringer for elevene i fremtiden i møte med mennesker som er annerledes fra dem selv, fordi dem da ikke vil evne å ta andres perspektiv. Dette kan vi se i sammenheng med Mezirows tanker om at alle mennesker har en meningsstruktur som er formet ut fra primær – og sekundærsosialisering som påvirker hvordan mennesker erfarer noe. Det kan antas at fortolkningsvanene til elevene tar utgangspunkt i tidligere erfaringer, der de ikke har sett relevansen av dette tidligere og derfor ikke opplevd noen mening eller hensikt med å skulle endre på erfaringene de bruker for å tolke. Her handler det om å hjelpe elevene med å se

relevansen slik at eksisterende forestillinger kan endres. Som Illeris (2012) skriver, må det finnes et ønske eller et behov for å gå inn i en slik prosess og endre seg for at transformativ læring skal finne sted. Når elevene til Lars viser lite interesse og engasjement, vil det derfor ikke være mulig med transformativ læring. Elevene som Lars beskrives evner ikke å distansere seg fra seg selv som kan hindre dem i å delta fullt ut i kritisk refleksjon som det er snakket om ovenfor. Det kan antas at elevenes alder og umodenhet kan være en hindring for deres læringsprosess, og at det først er i en mer voksen alder de vil være i stand til å delta fullt ut i kritisk refleksjon.

I undersøkelsen er det gjennomgående at lærerne mente at individets sosialiseringssprosess påvirker hvordan elevene erfarer kunnskapen i faget og hvorvidt de klarer å være åpne og nysgjerrige på fenomener som er ukjente eller for fenomener som de har eksisterende forestillinger om. I transformativ læringsteori blir det lagt vekt på hvordan sosialiseringssprosessen, spesielt primærsosialiseringen, sosialiserer elever inn i allerede eksisterende forestillinger om verden. Det kan føre til et begrenset syn på omverden, problematiske forventninger, referanserammer og forestillinger. Disse er som regel også ubevisste hos mennesker, og de påvirker hvordan man tenker om seg selv, andre og verden (Heldal & Sætra, 2020, s. 82).

Informantene var opptatte av å prøve å forstå elevenes bakgrunn og utgangspunkt for læringen, og de påpekte at det var viktig for å balansere fagets kunnskaper og hva dem allerede hadde av forkunnskaper. Informantene uttrykte seg om at de syntes det til tider kunne være vanskelig, spesielt hvis elevene hadde høy grad av tillit til kilden deres. Da refererte dem til familiemedlemmer, vennegjenger, sosiale medier, ulike nettforumer og ulike konspirasjonsteorier. Dette kan tolkes som at informantene mente at elever ofte satt med et perspektiv på hvordan de tolket noe, som tok utgangspunkt i tidligere erfaringer. Informantene fortalte videre at hvis dem fanget opp slike holdninger, så prøvde dem å bruke det som innganger og nyansere bilde for elevene gjennom faget. De var opptatte av å vise elevene toleranse i form av toleranse som åpenhet hvor de inkluderte disse synene i undervisningen. Samtlige lærere uttrykte seg også om at det var positivt fordi det da gav dem muligheten til å jobbe med de ulike forestillingene på ulike måter. Amar nevnte blant annet at han anså slike utfordringer som en ressurs i faget, fordi det også «åpnet» døren til å jobbe direkte med slike holdninger i undervisningen. I transformativ læringsteori handler det om at læringsprosessen skal bidra til endring av disse eksisterende forestillingene om verden hvor

de skal bli mer omfattende, reflekterende, fordomsfrie og åpne for forandringer (Heldal & Sætra, s. 83).

## Instrumentell læring, kommunikativ læring og frigjøring

Lærerne fortalte om flere faktorer og metoder i faget som dem mente bidro til å lære elevene toleranse. Mezirow (1991) skiller mellom tre læringsformer: instrumentell læring, kommunikativ læring og frigjøring. Informantene gir et inntrykk av at de vektlegger alle tre typer for læring uten at de ordrett sier det. Dette kan best eksemplifiseres gjennom Lars sitt bidrag hvor han fortalte om at han kjører debatter i klasserommet. Gjennom at elevene ble tildelt en rolle eller et standpunkt i en religiøst fundert konflikt eller et etisk dilemma, fikk han elevene til å prøve å ta et annet perspektiv uavhengig om de var enige eller uenige med det. Elevene fikk en viss tid på å tilegne seg kunnskap og finne frem til argumenter som støttet opp om deres standpunkt. Denne delen av undervisningen kan anses som en type for instrumentell læring. Gjennom at elevene skulle prøve å finne frem til kunnskaper som gjorde dem mer forberedt til debatten, ga det dem mulighet til å lete i ulike kilder som kunne bidra til å bekrefte eller avkrefte deres standpunkt.

Videre la Lars vekt på at elevene skulle debattere, der å lytte, argumentere og vise hverandre toleranse og respekt var viktige elementer som skulle bli vurdert. Dette kan vi se i direkte sammenheng med kommunikativ læring. Det handler om at gjensidig kommunikasjon skal gi økt forståelse for hva andre kommuniserer om intensjoner, verdier, følelser og sosiale – og politiske utsagt. Med andre ord handler det om å forstå meningen med det andre kommuniserer, som vil gi innsikt og skape en større forståelse for andre (Heldal & Sætra, 2020, s. 88). Det kan tenkes at når elevene trenes opp i dette gjennom å debattere med hverandre, vil de også bli flinkere til dette i andre sammenhenger både på skolen og på andre arenaer i livet. Dette var også noe Lars påpekte at var hans intensjon bak å kjøre debatt i undervisningen.

Den tredje formen for læring er frigjørende læring som handler om at kunnskap skapes gjennom selvrefleksjon. Gjennom debatt kan det tenkes at elevene klarer å tydeliggjøre egne overbevisninger og tolker den. I undersøkelsen kommer det ikke frem om elevene er uenig eller enig med påstandene, men at han vektlegger at de skal klare å debattere uavhengig av det. Det kan derfor antas at elevene som får påstander som de helt uenig med vil få

tydeliggjort sine egne overbevisninger mer gjennom å jobbe med å argumentere for en påstand som motsier hva dem egentlig står for. Dette fører til at de bruker sine tidligere erfaringer, og får muligheten til å vurdere dem underveis i et slikt arbeid (Mezirow, 1991). Det kan antas at etter grundig arbeid og debattering med andre elever at de vil oppnå nye innsikter og meninger som er oppnådd gjennom refleksjon og handling (Heldal & Sætra, 2020, s. 87). For at det skal skje en endring i meningsstrukturene, sier Mezirow (1991) at det krever en evne til å kritisk reflektere over et ståsted gjennom modenhet og distanse fra sitt eget ståsted. Gjennom at elevene må sette seg inn i en rolle og ta et annet perspektiv, tvinges elevene til å distansere seg fra egne meninger og inn i et annet perspektiv, som kan hjelpe dem til å distansere seg fra eget ståsted.

## Endringer i meningsstrukturen

Informantene uttrykte at å lære elever toleranse var noe som tok tid, og de uttrykte seg blant annet om at elevenes terskel for toleranse måtte bli testet ut i ukontrollerte omgivelser, altså utenfor klasseromsundervisning. Dette kom tydeligst frem i eksempelet til Marianne der hun mente at diskusjoner i klasserommet er omgitt av noen føringer som kunne føre til at elevenes reelle holdninger til en religion eller en gruppe med mennesker ikke kom tydelig frem. Hun fortalte om en erfaring knyttet til en elev som viste seg å være tolerant i faglig sammenheng, men i mer ukontrollerte omgivelser opplevde hun eleven som vært intolerant. Dette kan tyde på at det er vanskelig å lære elever toleranse, hvis de virkelige holdningene og meningene ikke kommer til syne i undervisning. Marianne og samtlige informanter ga uttrykk for at toleranselæring er en gradvis prosess hvor de må utfordres på ulike måter, der de mente at det er nødvendig med et samspill mellom undervisning i faget og det private liv for å utvikle toleranse.

Videre fortalte Marianne at prosessen med å hjelpe eleven med å endre tankegang og mening var lang, der også flere var involvert. Hun forteller også om at det var overveldende og vanskelig for eleven og at mange følelser ble berørt hos eleven gjennom prosessen.

Avslutningsvis forteller hun at det tilslutt ordnet seg, og at hun opplevde eleven som mer åpen og inkluderende. Men hun påpeker at hun synes det var urovekkende at eleven var i stand til å innta så ulike roller, og uttrykker en bekymring om at det da er vanskelig å lære elevene toleranse når man ikke får tilgang på de reelle holdningene gjennom undervisning. Marianne hadde derimot vanskeligheter med å beskrive spesifikke handlinger i intervjuet på hvorfor det

var tydelig at eleven hadde endret sin holdning. Det kan tenkes at eleven gjennomgikk en slags perspektiv transformasjon, men det er vanskelig å si sikkert. Spesielt tatt i betraktning at eleven også evnet å spille to «roller» ovenfor Marianne. Mezirow (1990) beskriver at perspektiv transformasjon er en type læring som ofte kan føles dramatisk, og ofte er det utløs av en krise. Når eleven som hun beskriver opplevde at følelser ble rokket ved og at det ble vanskelig, kan det tenkes at det ble opplevd som en krise og at å endre seg var den eneste løsningen ut av problemet (Merriam et al., 2007). I slike tilfeller kan man også risikere at eleven føler seg truet og trekker seg tilbake. Med utgangspunkt i hva informanten forteller kan det tenkes at prosessen utviklet seg videre til at individet opplevde en følelse av refleksjonsevne og motivasjon til innsikt og handling. Da vil det føre til endring i identitet og meningsskjemaer som er en virkning av nye erfaringer og tolkninger av eksisterende erfaringer (Heldal & Sætra, 2020, s. 90).

Om denne eleven opplevde en form for perspektiv transformasjon eller ikke, er usikkert. En ting som likevel kan antas, er at eleven ble utfordret fra flere hold og han fikk oppleve andres respons, reaksjoner og meninger tilknyttet hans handlinger. Hans intolerante holdning kom altså frem i en kontekst hvor samhandling med andre var årsaken. Da kan man stille spørsmålet om lærerne har rett i at å lære elever toleranse også krever at elever får testet ut sin toleranseevne i ukontrollerte omgivelser. Transformativ læringsteori tar utgangspunkt i at kommunikativ samhandling er nødvendig for læring og at det er i denne sammenheng meninger som er større enn den enkelte kan utvikles (Mezirow, 1991:61). Kan det antas at toleranse er noe som varierer fra situasjon til situasjon, person til person, eller at det er noe som kan «slås» av og på? Dette kan ses i sammenheng med Tøsse (2005) sin kritikk av Mezirows transformativ læringsteori hvor han sier at den er for trinnvis. Han mener at man heller må se prosessen som en form for spiral som kan gå frem og tilbake, samt være langvarig.

## Passiv eller aktiv form for toleranse

Informantenes mål for elevenes utvikling av toleranse samsvarte med deres egen forståelse av begrepet. De var opptatt av å lære elevene en aktiv form for toleranse hvor de fokuserte på at elevene skulle inkludere, være åpne og nysgjerrige på det som var ukjent og annerledes. Samtlige informanter mente at religion og etikk faget bidro til å utvikle elevenes toleranse og at faget har et stort potensial til å lære elever hvordan man skal behandle hverandre og bli

kjent med det «ukjente» gjennom faget. Det var en enighet mellom lærerne om at det er viktig at elevene lærer å utøve toleranse for å ruste dem i møte med et mangfoldig samfunn. Deres meninger om hva slags toleranse dem ønsket at elevene skulle tilegne seg og hvilke mål de hadde for denne holdningen samsvarte med toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet når vi ser det i lys av Afdals (2010) forståelser av begrepet. Som det er nevnt ovenfor mente lærerne at elevene har et utvidet perspektiv hvor de har aksept og forståelse for ulikheter ettersom de har blitt eksponert for mye gjennom deres hyppige bruk av sosiale medier. Men det viser seg samtidig gjennom Lars sin erfaring med elevene som ikke var interesserte i å tilegne seg kunnskap om noe de ikke så relevansen av i deres egen livsverden, som kan indikere på at disse elevene har en forståelse av begrepet som toleranse som å tåle. I denne definisjonen blir toleranse forstått som et redskap til å leve med og løse konflikter som forårsakes av ulikheter, uten at man ønsker å få en økt forståelse på tvers av ulikheter. Spørsmålet som kan stilles er om elevene har vanskeligheter med å vise en form for toleranse utover denne forståelsen om ting de ikke interesserer seg for?

Oppsummert ser vi en rød linje mellom lærernes egen forståelse av begrepet og hva slags toleranseforståelse de ønsker at elevene skal lære og utøve ovenfor andre. Det begrunnes med at samfunnet har et behov for en form for toleranse hvor vi er nysgjerrige på hverandres ulikheter, åpne for å reflektere og diskutere, samt lære av hverandres ulikheter. Gjennom lærernes utsagt om noen elever kan det likevel tyde på at deres forståelse ikke samsvarer med hva slags toleranse elevene utøver. Det er ikke en klar tendens i undersøkelsen om at elevene er fordomsfrie eller fullt åpne og nysgjerrige på andres ulikheter ettersom lærerne også fortalte at elevene blir farget av deres tidligere erfaringer som de bruker for å tolke undervisningene. Ved å lære elevene toleranse gjennom faget hadde lærerne fokus på ulike faktorer, der kritisk refleksjon og kunnskaper fra faget spilte en vesentlig rolle. I tillegg handlet det om å bruke elevenes erfaringer, nyansere fordreide forestillinger og skape en holdning hos elevene hvor de evnet å ta andres perspektiv. Informantene uttrykte seg også om at å danne elever ved å lære dem toleranse også krever at dem får testet ut sin toleranse i ukontrollerte omgivelser. I undersøkelsen ble det gitt et eksempel på en elev som viste toleranse i faglig sammenheng, men ikke utenfor klasserommet. Som fører til spørsmålet om at læring av toleranse kanskje ikke fungerer så trinnvis som Mezirow (1991) fremstiller i sin teori. Men at det heller er en prosess som kan bevege seg frem og tilbake slik Tøsse (2005) tenker når han retter kritikk Mezirows teori.

#### *5.4 Utfordringer ved at faget skal være holdningsdannende*

Diskusjonen rundt hvilke utfordringer som ligger i at faget skal være holdningsdannende ble knyttet blant annet til elevenes fordommer, problematiske referanserammer og forestillinger som lærerne mente var påvirket av sosialiseringprosessen og mediene. Fagets timeantall i skolen og elevenes underskudd av ressurser i en hektisk hverdag ble også trukket frem som utfordringer. Samtlige informanter uttrykte en usikkerhet rundt hvorvidt faget bidrar til holdningsdannelse. To av lærerne gledet seg spesielt til å komme ordentlig i gang med den nye læreplanen der de uttrykte at de hadde troen på at det holdningsdannende aspektet ved faget i større grad ville bli realisert gjennom mer tverrfaglighet og hvor hele eleven er i fokus.

Kari og Marianne uttrykte i undersøkelsen at de opplevde det utfordrende å undervise om islam. Det var spesielt under diskusjoner i faget som kunne spore av i feil retning. Elevene hadde ulike oppfatninger og antagelser som samsvarte med mediens tematisering av samfunnskonflikter som knyttet til islam som påvirket deres meninger. Et eksempel fra undersøkelsen som belyste dette godt, var forskjellen i elevenes respons på budskapet «nestekjærlighet» i Bibelen og Koranen. Elevene ble ikke overrasket over at Bibelen fremmet et slikt budskap, derimot når det kom til Koranen ble elevene tvilsomme og de mente det ikke ble praktisert i praksis. Informantene uttrykte at det var spesielt viktig å være mer årvåken som lærer i undervisning i islam for å unngå at undervisningen ikke skulle endre med å bekrefte eksisterende fordommer fremfor å nyansere bilde for elevene. Samtidig uttrykte informantene seg om at til tross for at dem opplever det som utfordrende og vanskelig å undervise i betente temaer, var det viktig at det ble gjort slik at elevene kunne tilegne seg mer kunnskap og jobbet med ulike fordommer. Sett i lys av transformativ læringsteori handler det om å bli bevisst på egne erfaringer og reflektere rundt dem, og derfor er det viktig til tross for at det er utfordrende å gi elevene undervisning i disse temaene.

Lars som underviser i en mangfoldig klasse opplevde ofte at religioner, og spesielt ulike praksiser innad i religionen, kunne bli personlig for elevene. I undersøkelsen kom det frem at han flere ganger hadde opplevd at elever mente at fagstoffet ikke stemte overens med religionen deres, som førte til utfordringer. Dette kan tolkes som at elevene hadde et begrenset syn grunnet deres egen forståelse, og derfor var det vanskelig for dem å tilegne seg kunnskapen som Lars prøvde å lære dem. Samtidig så han på det som en ressurs, hvor elevene

bidro til å vise at det finnes mange ulike sider og forskjellige praksiser innad i religioner som han mente gav klassen en større mulighet til å hvor store forskjeller kan finnes innad i en religion. Det kan tenkes at elevene som mente at Lars tok feil også ble utfordret og fikk testet ut gyldigheten i deres egne erfaringer, der de gjennom kunnskap i faget fikk et mer åpent og inkluderende syn for at det finnes andre praksiser og måter å praktisere religionen.

Informantene snakket om at for å lære elever toleranse handler det om å utfordre elevene nok og ikke være redd som lærer. I undersøkelsen ble det gitt flere eksempler på at det var ubehagelig å undervise i kontroversielle temaer, men at å unngå dem ville være å ikke gjøre jobben sin som lærere. Det ble forklart med at elevene trenger å bli utfordret og få muligheten til å jobbe og tilegne seg kunnskaper om kontroversielle temaer fordi dem vil bli eksponert for det på fritiden eller i fremtiden. Informantene fremmet et poeng om at skolen skal ruste og forberede elevene fremfor å «verne» om dem eller at religionslærere lar sin egen frykt komme til hindring for elevenes læring. Dette kan ses i sammenheng med studien Anker og von der Lippe gjorde i 2016. Der fant de ut av at flere lærere synes det var krevende og utfordrende å behandle terrorhandlingen i Norge den 22. juli (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Dette kan indikere på at mye ikke har forandret seg fra da Anker og von der Lippe gjorde sin undersøkelse. Anker og von der Lippe (2016) skriver i deres studie at både det å tie eller prøve å snakke om kontroversielle temaer, kan være uheldig, som også samsvarer til en viss grad med hva informantene i denne studien uttrykker.

Det er tydelig at elevenes sosialiseringssprosess påvirker deres holdninger og hvilke erfaringer de bruker for å gjøre nye erfaringer i klasserommet med. Lærerne anser det som utfordringer, men også som ressurser som gir rom for å reflektere over ulike syn. Mezirow (1991) mener at det er gjennom kommunikasjon de tatt-for-gitt antagelsene kan komme frem, og da kan de bli utfordret og overskredet. Gjennom refleksjon og kommunikasjon med andre, kan meningsskjemaene bli endret. Derfor kan man se utfordringen som informantene peker på som positivt, fordi dem ifølge Mezirow må komme til overflaten og bli utfordret som kan føre til transformativ læring i form av endrede meningsskjemaer.

I undersøkelsen ble det uttrykt bekymringer rundt elevenes interesse for ulike konspirasjonsteorier. Amar var den som snakket mest om dette i intervjuet. Han opplevde denne «trenden» som utfordrende, fordi det også krevde at han som lærer måtte holde seg oppdatert på utviklingen. Han så på det som en nødvendighet for å bidra med å veilede elever



og hjelpe dem med å være kritiske til ulike kilder. Under intervjuet understreket han også viktigheten av å lytte og reflektere med elevene over hva dem hadde funnet, og stille kritiske spørsmål. For han opplevde til tider elevene som naive der de trodde på hva som ble sagt uten å være kritiske nok til kildene. I undersøkelsen trakk Amar frem angrepet på al-Noor-moskeen i Bærum som er tragisk utfall av at et individ som han mener rotet seg vekk i det mørke nettet og ulike konspirasjonsteorier som er skadelig. Han mente at det er viktig å fange opp disse elevene i en tidlig fase og vise dem åpenhet og nysgjerrighet for hvorfor de tenker som dem gjør. Amars beskrivelse av hvordan elever med radikale holdninger bør møtes samsvarer med toleranse som åpenhet. Det virker som han opererer med en holdning om at det handler om å vise hverandre gjensidig toleranse for å utvikle større toleranse for hverandre. Amar er likevel tydelig på hva han ønsker å oppnå gjennom et slikt møte med elever med radikale holdninger, for han understreker at det ikke er akseptabelt. Hvis vi ser det i lys av kjernen i transformativ læringsteori, som er kritisk refleksjon som en nødvendighet for å endre meningsstrukturer, er det å ha oppnådd en kontakt med disse elevene, få dem til å åpne seg og forklare andre hvorfor de tenker som de gjør, en form for kritisk refleksjon. Mezirow påpeker at kommunikativ samhandling er nødvendig for at transformativ læring skal finne sted (Mezirow, 1991, s. 61). Gjennom samhandling med andre kan elevene bli mer bevisste over deres holdninger, samt se andres reaksjoner og høre andres tanker, som kan føre til at man stiller seg selv kritiske spørsmål og tester ut gyldigheten i erfaringene.

Lærerne trakk frem utfordring som vi kan knytte opp mot elevenes meningsstrukturer, altså hvilke erfaringer de bruker når de skal tolke undervisningen. Det er et eksempler på utfordringer der elevenes erfaringer ikke samsvarer med kunnskapen dem blir stilt ovenfor, og der de bruker deres tidligere erfaringer for å prøve å forstå. Dette kan føre til en begrensning for elevene hvor de ikke vil klare å ta inn ny kunnskap, men samtidig kan det virke frigjørende for dem hvis dem klarer å bruke sine erfaringer til å tolke ny kunnskap, for å deretter utvide, endre eller omformulere deres tidligere erfaringer. Det vil føre til en utvikling hos elevene hvor de får et mer åpent og inkludert syn på verden (Heldal & Sætra, 2020, s. 83).

Fagets timeantall mente lærerne var en stor utfordring ved at faget skulle være holdningsdannende. I undersøkelsen kom det frem at informantene opplevde at det ikke alltid var nok tid til dybdelæring, reflektere godt nok og eventuelt kommunisere og jobbe rundt ulike antydninger til fordommer som elevene satt med. Amar mente at når en ytring i et klasserom ikke ble tatt tak i, kunne det føre til at elevene fikk mer tro på at kunnskapen dem

satt med stemte. Som nevnt i avsnittet ovenfor, er det viktig at ulike holdninger som kommer til overflaten blir utfordret for at det skal skje en endring i meningsskjemaene. Det kan tenkes at fagets timeantall begrenser denne muligheten, og at det resulterer i at elevene vil sitte med de samme holdningene til tross for undervisning. Informantene forteller om tilfeller der de ønsker å bruke mer tid på et tema, men at det da vil gå på bekostning av måloppnåelsene i faget. Det virker som at lærerne føler seg til en viss grad presset av å komme gjennom fagstoffet versus å jobbe godt med elevenes holdningsdannelse. Det kan tenkes at formålet ved faget er for bredt, og at det fører til at lærerne ikke får jobbet godt nok med verken faglig kunnskap eller det holdningsdannende aspektet ved faget.

Kort oppsummert er det flere utfordringer som lærerne fremmer ved fagets holdningsdannende aspekt. Blant annet er det elevens problematiske referanserammer som fører til at dem har et begrenset syn og vanskeligheter med å lære ny kunnskap. Elevene har noen fordommer som kommer til syne gjennom undervisning, som lærerne er opptatte av å jobbe med. Men grunnet begrenset med tid føler dem at de ikke alltid får jobbet godt nok med ulike holdninger og forestillinger. Lærerne frykter at kan føre til at undervisningen kan virke som en bekreftelse av elevenes eksisterende forestillinger. Det er utfordringer som omhandler flere arenaer, og man kan derfor stille spørsmål om hvorvidt faget bidrar til holdningsdannelse på lik linje med lærerne som selv gir uttrykk for at de lurer på det gjennom undersøkelsen.

## 6 Kort oppsummering og avsluttende diskusjon

Tema for denne studien har vært holdningsdannelse i faget religion og etikk med fokus på toleranse. Fokuset har vært rettet mot å finne ut av hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse med utgangspunkt i religion – og etikk læreres synspunkter, opplevelser og erfaringer. Oppgaven bestod av følgende problemstilling: *Hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?*

For å belyse problemstillingen formulerte jeg fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det?
2. Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?

3. Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning?
4. Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?

Problemstillingen er forsøkt besvart gjennom anvendelse av Mezirows transformativ læringsteori og Afdals forståelser av toleranse, som er: *toleranse som å tåle*, *toleranse som fordomsfri* og *toleranse som åpenhet*. Det empiriske materialet som ligger til grunn i studien er resultater fra kvalitative intervjuer med fire lærere fra tre forskjellige videregående skoler. Lærerne hadde en bakgrunn med religion og etikk fag. Gjennom å diskutere resultater fra den kvalitative undersøkelsen opp mot oppgavens teoretiske bakgrunn, har jeg forsøkt å besvare studiens problemstilling.

Lærerne beskriver det holdningsdannende aspektet ved faget som viktig og høyt relevant i dagens samfunn, samt at de mener at faget har et stort potensial til å lære elever toleranse. Faget gir kunnskaper om religioner, livssyn og etikk som lærerne mente vil føre til at elever får økt forståelse for likheter og forskjeller i et mangfoldig samfunn. Økt forståelse vil igjen bidra til å bygge holdninger for hverandre. Det var viktig for lærerne å bidra i elevenes dannelse av toleranse for å ruste dem i møte med utfordringer i samtiden. Lærerne var tydelige på at toleranse begrepet ikke kunne begrenses til å omhandle «å tåle noe» eller «å holde ut med noe». Både når lærerne prøvde å beskrive deres egen forståelse av begrepet og hvordan de skulle lære elevene toleranse, ga dem tydelige antydninger til at det handlet om *toleranse som fordomsfri* og *toleranse som åpenhet* de anså som aktuelle og viktige.

Lærernes forståelse av begrepet toleranse var uklar i undersøkelsen, der de synes det var vanskelig å forklare hva begrepet spesifikt innebærer. De var derimot enige om at begrepet var viktig og aktuelt. Tre av informantene uttrykte et behov om at lærere seg imellom måtte snakke mer om hva begrepet inneholder og dets funksjon. Den siste informanten mente derimot at begrepets utydelige karakter var hensiktsmessig, fordi begrepet måtte ha en fleksibel karakter og funksjon for å tilpasse samfunnet til enhver tid. Til tross for ingen felles forståelse av begrepet, hadde informantene klare meninger på hva de mente var viktig innenfor begrepet. De var også tydelige på hva slags toleranse de mente elevene trengte å lære gjennom faget. I undersøkelsen ga lærerne uttrykk for at Afdals (2010) første forståelse av begrepet, som er *toleranse som å tåle*, er utdatert og ikke holdbart i dagens mangfoldige og komplekse samfunn. Å vise toleranse innebærer for informantene å være åpen, evne å ha en

rasjonell diskusjon, være nysgjerrig og ha et ønske om å lære av hverandres ulikheter. En av lærerne var veldig tydelig på at forskjeller var en ressurs som kunne bidra til utvidet forståelse der man kunne lære av hverandre.

Det var en tydelig sammenheng mellom lærernes egen forståelse og hva slags toleranse de ønsket å lære og se hos elevene. Gjennom lærernes utsagn kom det derimot frem antydninger til at elevene sitter med noen fordommer, forestillinger og referanserammer som begrenser deres evne til å utøve toleranse i samsvar med lærernes forståelse av begrepet. Det kom tydeligere frem når lærerne refererte til ulike sammenhenger i undervisning der de fortalte om elever som hadde vanskeligheter med å være åpne og fordomsfrie ovenfor religioner de eksempelvis hadde blitt eksponert mye for gjennom mediebilde. Videre var det noen elever som heller ikke ønsket å vise deler av faget som de ikke så relevansen av i eget liv noe interesse. Dette kan tyde på at elevene ikke evner å ta andres perspektiv eller ikke ønsker å være åpne og nysgjerrig på noe som er annerledes. Derfor kan det antas at det er et sprik mellom lærernes forståelse og ønske for elevenes utvikling av toleranse frem til hva slags toleranse elevene faktisk utøver og har blitt tillært gjennom tidligere erfaringer.

Ved å lære elevene toleranse gjennom faget hadde lærerne fokus på ulike faktorer, der kritisk refleksjon og kunnskaper fra faget spilte en vesentlig rolle. Lærerne fokuserte også på å bruke elevenes erfaringer, nyansere fordreide forestillinger og prøve å skape en holdning hos elevene hvor de evnet å ta andres perspektiv. Lærerne mente i tillegg at elevene må erfare og «bli kjent» med fenomener det blir undervist om. Kari eksemplifiserte dette gjennom hennes opplevelse med elever som endret holdning og meninger etter ekskursjon. Hvis man ser det i lys av Mezirow, stemmer der overens med at han sier at mening må skapes gjennom å samhandle og reflektere over egne erfaringer. Dette fører igjen til at man øker sannsynligheten for å endre sine meningsperspektiver. I undersøkelsen ble det gitt et eksempel på at en elev som virket svært tolerant i en situasjon, mens lite tolerant i en annen situasjon. Videre ble det også sagt at det krevde en lang prosess hos elevenes, som hadde oppturer og nedturer, før vedkommende klarte å endre sin holdning og bli mer tolerant i flere sammenhenger, der det også gikk opp og ned. Når man ser på dette eksemplet i forhold til kritikken som er rettet mot Mezirow om at hans teori er altfor trinnvis og lineær, kan det stemme overens med hva informantene sier om elevens læring av toleranse ettersom Kari beskriver prosessen som lang, og med opp og nedturer.

Utfordringer ved at faget har et holdningsdannende aspekt var noe som var gjennomgående i undersøkelsen. Blant annet handlet det om elevers problematiske referanserammer som førte til et begrenset syn og vanskeligheter med å lære ny kunnskap. Elevene hadde noen fordommer som kom til syne gjennom undervisning, som lærerne var opptatte av å jobbe med. Men grunnet begrenset med tid følte dem at de ikke alltid fikk jobbet godt nok med ulike holdninger og forestillinger, som førte til at dem fryktet at undervisningen kunne virke som en bekreftelse på elevenes eksisterende forestillinger. Det er utfordringer som omhandler flere arenaer, og man kan derfor stille spørsmål om hvorvidt faget bidrar til holdningsdannelse på lik linje med lærerne som selv gir uttrykk for at de lurer på det gjennom undersøkelsen.

Samtlige lærer uttrykte seg om at det holdningsdannende aspektet ved faget er viktig, og at faget i seg selv har mange muligheter. Gjennom undersøkelsen får man inntrykk av at det er flere metoder og fremgangsmåter med å prøve å lære elever toleranse. Det er spesielt kritisk refleksjon og å jobbe med elevenes erfaringer, samt gi dem nye erfaringer, som viser seg ha fungert. Det er også viktig å være klar over hvilke påvirkninger den primære – og sekundære sosialiseringen kan ha på elevenes måte å erfare ting på. Imidlertid peker lærerne på en utfordring som det er vanskelig å gjøre noe med, altså fagets timeantall i skolen. Lærerne mener at det blir for lite tid til holdningsdannelse, som å reflektere godt og dypt i fagstoff og jobbe med holdninger som elever har til ulike religioner eller grupper med mennesker. Vi kan derfor stille spørsmålet om hvorvidt faget kan bidra i elevenes holdningsdannelse når lærerne i praksis opplever at det ikke er nok rom for det.

## ***6.1 Studiens relevans og videre forskning***

Denne studien er basert på et lite utvalg informanter og har derfor ingen generaliseringsmulighet, med andre ord betyr det at den ikke kan si noe om religion – og etikk lærere generelt. Studien kan likevel belyse sider ved faget som det kan være viktig å tilegne seg kunnskap om. Den kan blant annet belyse hvordan religion og etikk faget skal imøtekomme det holdningsdannende aspektet ved faget gjennom å se på diskusjonen rundt hva lærerne opplever fungerer eller er utfordrende. I tillegg kan den gi verdifull innsikt en teori som prøver å se «hele eleven» og som fokuserer på at elever skal lære gjennom egne erfaringer, som samsvarer med hva den nye læreplanen vektlegger.

Når jeg startet å jobbe med denne studien, hadde jeg ingen klare tanker rundt hva slags videre forskning denne studien kunne by på. Etter at jeg gjennomførte den kvalitative undersøkelse fikk jeg noen ideer. Etter at to av lærerne viste mye entusiasme rundt den nye læreplanen og uttrykte at de har stor tro på at det holdningsdannende aspektet vil få mer plass og kunne utgjøre en mer reell læring ovenfor elevene sammenlignet med hva som har vært, ble jeg nysgjerrig på deres hypotese. Etter å ha skrevet ferdig masteravhandlingen har også denne nysgjerrigheten blitt større. Dette spesielt med bakgrunn i at det viser seg at lærerne per i dag er usikre på hvorvidt faget er holdningsdannende og at de føler at det ofte ikke er nok tid til å jobbe godt nok med fagstoff og ulike holdninger. Det hadde derfor vært interessant å undersøke om det faktisk vil endre seg med den nye læreplanen.

En annen vei å ta, er å gjøre studien på nytt, der utvalget består av elever. Det kan gi et innblikk i hvordan elevene selv oppfatter hvordan faget bidrar i dere toleranselæring og undersøke sammenhengen mellom denne studien og elevenes oppfattelse. Gjennom innsikt i både lærernes og elevenes forståelse om begrepet og diskusjon om hva dem opplever fungerer og ikke, kan det gi verdifull innsikt i hvordan undervisningen kan forbedres og bør gå frem med det holdningsdannende aspektet ved læreplanen.

## 7 Litteraturliste

Afdal, G. (2010): «*Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt*». Jan-Olav Henriksen og Atle Ottesen Søvik (red.). *Livstolking i skole, kultur og kirke: Festskrift til Peder Gravem: 21-32*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Afdal, G. (2005). *Tolerance and Curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Doktoravhandling, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

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

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Anker, Trine og Marie von der Lippe (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*, 67(4), s. 261-272. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>

Asheim, Ivar (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Tano Aschoug. Otta.

Bakke, H., M. (2017). *Jødedom og antisemittisme i KRLE* (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). DUO Vitenarkiv

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58141/Bakke\\_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58141/Bakke_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Biesta, G. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.

Cranton, P. (2005). Transformative learning. I L. M. English (Red), *International Encyclopedia of Adult Education*. (1. utg. s. 630-637). London: Macmillan Publishers Ltd.

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjødén, Trans.) Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB

Heldal, J. & Sætra, E. (2020). Transformativ læringsteori. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 79-97). Oslo: Gyldendal bokforlaget AS.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jensen, Mari Elden (2014). *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). DUO Vitenarkiv [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40657/Jensen\\_Mari\\_Elden\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40657/Jensen_Mari_Elden_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lundby, K. (2016, 19. juni). Vi tør ikke å snakke offentlig om religion. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/viten/i/QojMP/vi-toer-ikke-snakke-offentlig-om-religion>

Lundby, K. (2017). *Mediebruk og konflikter i Norge, 1-19*. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.0508-9535-2017-04-02>

Lundby, K. (2018, 30. august). Engaging with Conflicts in Mediatized Religious Environments. A Comparative Scandinavian Study (CoMRI). Hentet fra <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/medier-og-religion-i-samfunnskonflikter/comrel-framdriftsrapport-30.08.18-norsk.pdf>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2012). *Livet i skolen 1* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.



Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I J. Mezirow & Associates (Red.), *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. (1. utg., s.1-35). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2005). At lære at tenke som en voksen. I K. Illeris & S. Berri (red.), *Tekster om voksenl ring*. (1 utg., s.88-104). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. I J. Mezirow, E. W. Taylor and associates (Red.). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. (1. Utg., s. 16-35). San Francisco: Jossey-Bass.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skrunes, N. & Dahle, M., S. (2017). Det liberale toleranseidealet. Et svekket ideal i dagens samfunnsdebatt. I B. Afset, B. Løvlie & A. Redse (Red.), *Toleranse – religion – konflikt* (s.24-49). Kristiansand: Portal forlag AS.

Taylor, E. W. (2000). Fostering Mezirow`s Transformative Learning Theory in the Adult Education Classroom: A critical review. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thaagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tøsse, S. (2005): Transformativ læring. Jack Mezirows bidrag til teori om voksnes Læring. Rismark, M. og Tønseth, C. (red.): *Fasetter i voksnes læring*, NTNU, Trondheim

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk* (REL1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/REL1-01/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/k106/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i religion og etikk* (REL01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/re101-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Walstad, K. (2010, 31. desember). *Hva er toleranse?* Forskning.no <https://forskning.no/barn-og-ungdom-det-teologiske-menighetsfakultetet-partner/hva-er-toleranse/819461>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Informasjonsbrev

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data basert på dine synspunkter knyttet til etikk – og religionsfaget som et holdningsdannende fag i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masteroppgaven er å undersøke læreres synspunkter på religion – og etikk faget som et holdningsdanningsfag. I læreplanen nevnes det at faget «religion og etikk» både er et kunnskapsfag og et holdningsdannendefag. Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører samfunnsborgere og samfunnet som helhet, både som grunnlag for fellesskap og som kilde til splittelse. Derfor er gjensidig toleranse på tvers av forskjeller i livssyn og religion viktig for samhold i et flerkulturelt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). I den nye læreplanen som er gjeldende fra 2022, nevnes det at faget skal fremme danning gjennom etisk refleksjon. Det skal igjen gi rammer for å undersøke og tydeliggjøre hva som er godt og rett for borgere og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

Problemstillingen for oppgaven lyder slik:

*Hvordan kan religion og etikk faget være en kilde til toleranse?*

For å belyse problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker informantene det holdningsdannende aspektet i faget, og hva er deres synspunkter om det?
2. Hvordan tolker informantene begrepet toleranse?
3. Hvilke synspunkter har informantene på hvordan vi kan lære ungdom toleranse i undervisning?
4. Hvilke utfordringer ligger i at faget skal være holdningsdannende?

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

MF Den Vitenskapelige Høyskole.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om å delta i mitt forskningsprosjekt fordi du underviser i religion og etikkfaget som vil være relevant for å belyse min problemstilling. Jeg ønsker å undersøke en problemstilling knyttet til faget og om det kan virke holdningsdannende for elevene med fokus på toleranse med utgangspunkt i hvilke synspunkter lærene i faget har om det.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet vil det innebære at vi avtaler et intervju hvor vi treffes fysisk eller på teams ettersom situasjonen med Covid-19 kan gjøre det vanskelig å treffes fysisk. Opplysningene vil registreres gjennom notater, og eventuelt lydopptak hvis informanten er komfortabel med det. Intervjuet vil ta deg ca. 60 minutter og vil inneholde spørsmål som er knyttet til din profesjon, tanker om religion – og etikkfaget og synspunkter rundt hvordan faget kan bidra til virke holdningsdannende for elevene.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene ved behandlingsansvarlig institusjon er veileder og veiledningsgruppen under arbeid med forskningsprosjektet.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil ikke være nødvendig for forskningsprosjektet. Ved eventuell behov vil det erstattes med fiktive navn, både når det gjelder hvilken skole du arbeider på og hvem du er.

- Eventuell lydopptaket vil bli slettet etter transkriberingen og ikke bli benyttet til annet enn hva som er informert om.

Dataene som samles inn vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, men den vil være anonym og ivareta personopplysninger på høyt nivå. Det vil ikke være mulig for andre å gjenkjenne en deltaker eller hvilken skole man arbeider på. Opplysningen som skal publiseres vil være synspunkter rundt tema.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Ved prosjektslutt vil lydopptak og andre opplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Den vitenskapelige Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- MF vitenskapelige høyskole ved Janicke Heldal Stray, Janicke.Heldal@mf.no
- Vårt personvernombud: MF Vitenskapelige høyskole.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

\*\*\*\*\*

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Religion og etikkfaget som kilde til toleranse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning

Presentasjon av meg selv, fortelle om hensikten med intervjuet og forklare de etiske retningslinjene rundt intervjuet. Videre nevne for informanten at det er ingen riktige eller gale svar, og at det er helt frivillig å svare på spørsmålene. Det er informantens opplevelse og erfaringer som jeg er nysgjerrig på.

Praktisk informasjon om tenkt varighet av intervjuet og om informanten ønsker pause underveis.

#### Introduksjonsspørsmål

1. Hvor mange måneder / år har du undervist i faget?
2. Hvorfor er religion – og etikk faget viktig og relevant for elevene ifølge deg?
3. Hvilke utfordringer opplever du ved å undervise i faget?
4. Hvilke muligheter mener du faget har for holdningsdannelse?

#### Religion – og etikkfaget

5. Hvordan opplever du at elevenes holdninger og meninger påvirker undervisning?
6. Hvordan påvirker deres holdninger og meninger forståelsen for faget?
7. Hva tenker du om at faget skal bidra til at elevene evner å bruke tidligere erfaringer og stille kritiske spørsmål til dem?
8. Hvordan bidrar faget til at elevene utvikler seg til selvstendige personer?
9. Har du noen erfaringer med at du har merket at elevenes tidligere erfaringer eller antakelser om et tema har endret seg etter undervisning? Evt. hvordan?
10. Har du opplevd at primærsosialiseringen eller sekundærsosialiseringen kommer i konflikt med faget? Evt. hvordan?
11. Hvordan opplever du at faget kan endre hvordan elevene ser på verden?

#### Holdninger

12. Hvordan er faget holdningsdannende?
13. Hva legger du vekt på i faget som skal bidra til holdningsdannelse?
14. Har du opplevd at elever har «låste» holdninger og meninger? Evt. hvordan?

15. Hvor du opplevd at elever har kontroversielle meninger om en religion, livssyn, etikk eller et annet tema i undervisning?
16. Hva mener du vi kan gjøre i faget ved tilfeller som nevnt i spørsmålene ovenfor?
17. Hva mener du er viktig at vi fokuserer på i møte med slike tilfeller?
18. Hva mener du er viktig å legge vekt på i faget for at det skal være holdningsdannende?
19. Hvilke muligheter og utfordringer finnes ved faget i møte med elevenes holdninger?

### **Toleranse**

20. Hva legger du i begrepet *toleranse*?
21. Hva legger du i å være tolerant?
22. Hvordan kan faget lære ungdommer toleranse?
23. Hvilke muligheter og utfordringer møter faget på sett i lys av at vi lever i et flerkulturelt samfunn?
24. Hva legger du i å analysere argumentasjon, påstander eller konflikter?
25. Hva legger du i kritisk refleksjon?
26. I hvilken grad opplever du at elevene stiller kritiske spørsmål?

### **Hvordan lære barn og unge toleranse?**

27. Hvordan kan faget bidra med å lære ungdom toleranse?
28. Hvorfor skal RLE-faget fokusere på toleranse bygging?
29. I hvilken grad mener du mediene påvirker din undervisning?
30. I hvilken grad mener du mediene påvirker elevenes holdninger og meninger?
31. Anser du mediene som en ressurs eller trussel for faget? Evt. hvorfor?
32. På hvilken måte mener du at faget kan bidra som en motvekt ovenfor fordommer, fordreide meninger og konspirasjonsteorier?
33. På hvilken måte mener du at elevene klarer å bruke det faglige innholdet i deres forskjellige hverdagssituasjoner?
34. I hvor stor grad mener du undervisningen er med på å endre elevenes holdninger, meninger og tanker? Kan du se et resultat av dette senere?

### **Oppsummering og avslutning**

35. Er det noe mer du vil fortelle om eller tilføye?



Oppsummere intervjuet og avslutte det på en hyggelig måte, med informasjon om hva som skjer videre.

### **8.3 Vedlegg 3: Kvittering NSD**

#### **MELDESKJEMA 735034**

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.04.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, bakgrunn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

#### PERSONVERNPRINSIPPER NSD

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD

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

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

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

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

Dersom Teams benyttes som databehandler i prosjektet legger NSD til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

